



Universidade Federal de Sergipe

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO:  
PROFESSORES E COMPÊNDIOS DE INGLÊS DO SÉCULO XIX**

**ELAINE MARIA SANTOS**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO:  
PROFESSORES E COMPÊNDIOS DE INGLÊS DO SÉCULO XIX**

**ELAINE MARIA SANTOS**

**Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.**

**Linha de pesquisa: História, Sociedade e Pensamento Educacional  
Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Oliveira**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237e Santos, Elaine Maria  
Entre a tradição e a inovação : professores e compêndios de inglês do século XIX / Elaine Maria Santos ; orientador Luiz Eduardo Oliveira. – São Cristóvão, 2017.  
325 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Educação – História. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Linguagem e línguas – Manuais, guias, etc.. 4. Prática de ensino. I. Oliveira, Luiz Eduardo, orient. II. Título.

CDU 37.016:811.111(091)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ELAINE MARIA SANTOS

“ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO: PROFESSORES E COMPÊNDIOS DE  
INGLÊS DO SÉCULO XIX”

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e  
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 13.02.2017

Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard  
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.ª Dr.ª Raquel Meister Ko. Freitag  
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho  
Universidade de Brasília / UnB

Prof.ª Dr.ª Simone Silveira Amorim  
Universidade Tiradentes / UNIT

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é identificar, no cenário educacional do Brasil oitocentista, as lutas por um espaço para o ensino do inglês, investigando as abordagens empregadas nas obras aqui selecionadas, que refletem o dilema de muitos autores ao defenderem, paradoxalmente, um discurso inovador para o ensino do inglês e repleto de práticas tradicionais e mecânicas provenientes do século XVI. Para tanto, foi necessário examinar a legislação para o ensino de línguas ou relacionada aos assuntos referentes ao inglês, visando acompanhar o percurso traçado pela língua inglesa em busca de conquista de espaço; pesquisar periódicos e prefácios de compêndios, para a identificação de histórias de professores de inglês, bem como de suas lutas pela manutenção da profissão docente; estudar os programas de estudo do Collegio de Pedro II e os livros recomendados para o ensino de língua inglesa; e, por fim, analisar algumas gramáticas de língua inglesa produzidas no século XIX, no intuito de estabelecer relações entre o material recomendado para o Collegio de Pedro II, os demais produzidos na época e a tentativa de propor uma metodologia inovadora frente às práticas tradicionais do oitocentos. A historiografia sobre a matéria foi fundamental para o entendimento das determinações que nortearam as produções de compêndios da época e cruciais para a condução da pesquisa. Como fontes, utilizei a legislação do século XIX, alguns compêndios oitocentistas e jornais do período, tendo a combinação dessas três fontes sido importante para que informações pudessem ser comparadas e contrastadas. Com este estudo, concluí que foram poucas as inovações verificadas nos materiais publicados, mesmo estando envolvidas em um discurso por práticas mais indutivas, recorrentes desde o século XVI. Foram, assim, privilegiadas as abordagens baseadas na gramática e tradução, mesmo quando os programas de ensino para o Collegio de Pedro II propunham práticas mais intuitivas.

**Palavras-chave:** Compêndios; Ensino de Línguas; História da Educação; Língua Inglesa

## ABSTRACT

This thesis aims to identify the struggles faced by teachers trying to teach English in the educational setting of the nineteenth century, by investigating the approaches employed in the selected books, which reflected the dilemma of many authors in defending, paradoxically, an innovative discourse for the teaching of English and, at the same time, the traditional and mechanical practices from the sixteenth century. In order to do so, it was necessary to examine the legislation for language teaching or the one related to this subject in order to follow the route traced by the English language in its search for space and power; to research journals and prefaces of compendiums, to identify stories of English teachers and their struggles for the maintenance of the teaching profession; to study the programs of Collegio de Pedro II and the recommended books for teaching English; and, finally, to analyze some English-language grammars produced in the nineteenth century, in order to establish relations between the materials which were recommended, the others produced at the time and the attempt to propose an innovative methodology against the traditional one that could be identified. The historiography on the subject was fundamental for the understanding of the determinations that guided the productions of compendiums of the time and crucial for the conduction of the research. With this study, I concluded that there were few innovations found in the published materials, even though they were involved in a discourse for more inductive practices, recurrent since the 16th century. Approaches based on Grammar and translation were privileged, even when the teaching programs for the Collegio de Pedro II proposed more intuitive practices.

**Keywords:** Compendiums; Language Teaching; History of Education; English Language.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es identificar, en el entorno educativo brasileño del siglo XIX, la lucha por un lugar para la enseñanza de Inglés, por la investigación de los enfoques empleados en las obras aquí seleccionadas, y lo que refleja el dilema de muchos autores en defender, paradójicamente, un discurso innovador para la enseñanza de Inglés y al mismo tiempo, las prácticas tradicionales y mecánicas desde el siglo XVI. Por lo tanto, era necesario examinar la legislación para la enseñanza de idiomas o para los asuntos relacionados con el Inglés, en busca de seguir la ruta marcada de Inglés, en busca de la conquista del espacio; investigar revistas y prefacios de compendios para identificar historias de maestros de inglés, y sus luchas por el mantenimiento de la profesión docente; estudiar los programas de estudio del Colegio de Pedro II y libros recomendados para la enseñanza del idioma Inglés; y, por último, ver algunas gramáticas inglesas producidas en el siglo XIX, con el objetivo de establecer relaciones entre el material recomendado para el Colegio de Pedro II, los otros producidos en este periodo, y el intento de proponer una metodología innovadora frente a las prácticas tradicionales recurrentes. La historiografía sobre el asunto era esencial para la comprensión de las determinaciones que guiaron las producciones de los compendios de la época y era crucial para la realización de la investigación. Este estudio concluyó que había pocas innovaciones en los materiales publicados, a pesar de estar involucrado en un discurso para las prácticas más inductivos, desde el siglo XVI. Eran, por lo tanto, privilegiados los enfoques basados en la gramática y la traducción, incluso cuando los programas de educación para el Collegio de Pedro II proponían prácticas más intuitivos.

**Palabras clave:** Compendios; Enseñanza de Idiomas; Historia de la Educación; Idioma en Inglés.

**A Deus e aos meus pais**



“se, como dizem, a França e a Inglaterra são os dois olhos da Europa, para que contentar-se em ver por hum delles só? Ou quando assim se fizer, escolha-se ao menos aquelle que contenha a vista mais comprida” (TILLBURY, 1827, p. ii).

## AGRADECIMENTOS

Após quatro anos intensos de estudo e pesquisa, finalizo mais essa etapa com muitos agradecimentos a fazer. Inicialmente, a Deus, pelo dom da vida, por ter me guiado diariamente na pesquisa e pelo amor incondicional que senti todos os dias.

Um agradecimento especial ao Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira, meu orientador, colega de trabalho e amigo, pela orientação sempre cuidadosa e paciente, pelos conselhos dados e por ter me guiado no mundo da pesquisa, desde o mestrado.

Aos meus pais, Teresinha e Manoel, pelo amor e cuidado diários. Vocês são a minha inspiração e a principal razão de toda minha luta. Esse trabalho é de vocês e para vocês.

Aos meus irmãos Dinha, Vanilde, Dedé, Maria e Augusto, por terem me apoiado e investido em mim desde o maternal. O amor que tenho por vocês é infinito. Vocês são e serão sempre meus heróis. Amo demais cada um de vocês.

Aos meus sobrinhos (as), cunhados (as), tios (as), primos (as) e demais familiares por cada palavra de carinho e de incentivo que recebi. Minha família é minha fortaleza!

A Sumaya, Rodrigo e Lais, minha segunda família, por terem me acolhido e me apoiado a cada dia, a cada vitória, a cada luta, e a cada incerteza; em especial ao meu irmão de coração, Rodrigo Belfort, um anjo que Deus colocou na minha vida e um conselheiro fiel e amoroso.

A todos os colegas e amigos da UFS, em especial Karina, Paulo, Marlene, Amália e Israel, pela amizade, carinho, apoio, incentivo e risadas. Vocês deixaram meu trabalho mais leve, suavizando as angústias e alegrando os meus dias. Não poderia deixar de mencionar Laudo, Ademir e Lara, grandes amigos, que souberam me ouvir e me acalmar nos momentos de aflição.

Aos amigos do NEC, companheiros na pesquisa, em especial aos meus queridos amigos Kate, Sara, Giselle, Thadeu, Emmerly e Augusto.

Aos meus grandes e estimados amigos que a vida me presenteou. Vocês fazem parte do meu tesouro e o amor de vocês me auxiliou a superar cada obstáculo. Um agradecimento especial a Daniela, André, Débora, Adriana, Fernando, Beatriz, Thiara, Sindaya, Marcelo e Izabel. Valeu pela força!

Aos colegas de doutorado, em especial às minhas queridas amigas Ana Márcia e Nayara. Passamos por muitos momentos difíceis e alegres nessa jornada.

Aos meus amigos do Inglês sem Fronteiras, de Sergipe e de outros Estados. Fazer doutorado trabalhando não é fácil, mas com vocês tudo fica mais colorido. Obrigada por terem alegrado meus dias e terem me apoiado constantemente. Agradecimentos especiais a Sérgio Ifa, Mariana Pérez, Beatriz Rodrigues, Fabrício Ono, Luana, Serginho, Reuben, Elisson, Jacques, Talyta, Hellen, Lizandra, Flávio, Iane, Douglas e Ana Paula.

Agradeço aos meus mestres pela inspiração e grandes aulas que ganhei ao longo desses quatro anos. Obrigada pelo carinho com o qual me conduziram.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse dia pudesse finalmente chegar.

## SUMÁRIO

1. Introdução .....	p. 20
---------------------	-------

### SEÇÃO 1 – O ENSINO DE LÍNGUAS NA MODERNIDADE

1. O Iluminismo, a Revolução Francesa e a Educação .....	p. 35
2. A Busca pela Felicidade por intermédio da Educação.....	p. 39
3. O Ensino de língua inglesa no século XVI .....	p. 41
4. A Língua e o Império .....	p. 43
5. O ensino de língua inglesa e a infância: do século XVI ao XIX.....	p. 47
6. O ensino de línguas e a inculcação de valores morais .....	p. 50
7. O ensino de línguas e o método baseado na gramática e na tradução .....	p. 54
8. O ensino das línguas vivas e os métodos intuitivos .....	p. 60

### SEÇÃO 2 – AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XIX

1. A busca pela legitimação do ensino de língua inglesa no século XIX .....	p. 71
2. O ensino de inglês e as finalidades comerciais .....	p. 74
3. O inglês nos jornais: a busca por um campo de trabalho .....	p. 77
3.1 O Almanak Laemmert .....	p. 81
3.2 A Escola (RJ) – Revista Brasileira de Educação e Ensino.....	p. 83
3.3 O Diário do Brazil .....	p. 87
4. Os professores de língua inglesa do século XIX .....	p. 92
4.1 O tenente Eduard Colville e as aulas de inglês na Academia Militar .....	p. 92
4.2 Guilherme Tilbury e a sua luta pela manutenção do cargo de professor público .....	p. 96
4.2.1 A Arte Ingleza e as Primeiras Regras da Língua Ingleza.....	p. 98
4.2.2 Jubilamento, restituição do cargo e pagamento dos ordenados devidos .....	p. 102
4.2.3 Padre Tilbury: Aulas particulares e outras obras .....	p. 105
4.3 Jasper L. Harben e a sua tripla jornada: administrador de jornal, diretor de externato e autor de compêndio .....	p. 107
4.3.1 Prosodia Ingleza. Novo methodo para aprender a pronunciar e fallar com facilidade todas as palavras da lingua ingleza, de Jasper L. Harben, 1878 .....	p. 109
4.3.2 A Prosodia Ingleza e a sua receptividade nos jornais do século XIX .....	p. 116
4.3.3 O professor Jasper Harben e o concurso para o Imperial Collegio de Pedro II .....	p. 118
4.4 Phillipe Maria da Mota de Azevedo Corrêa: compêndios, profissão docente e diligências no exterior.....	p. 120
4.4.1 As conferências pedagógicas.....	p. 121
4.4.2 As exposições e os museus pedagógicos.....	p. 123
4.4.3 Grammatica Pratica da Lingua Ingleza, por Phillipe Maria da Motta d’Azevedo Corrêa. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1873.....	p. 127
4.4.4 O Caso da Selecta Anglo-Americana.....	p. 131

## SEÇÃO 3 – O COLLEGIO DE PEDRO II E OS PROGRAMAS DA INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA

1. O Imperial Collegio de Pedro II.....	p. 137
2. Os Compêndios do Collegio de Pedro II .....	p. 141
3. Os Programas de ensino do Collegio de Pedro II .....	p. 146
3.1 O Programa de Ensino de 1850 .....	p. 147
3.2 Os Programas de Ensino de 1856 e 1858.....	p. 148
3.2.1 The Class book or, three hundred and sixty five Reading lessons, adapted to the use of schools; for every day in the year. Selected, arranged and compiled from the best authors, por Rev. David Blair. London: Richard Phillips, 1807.....	p. 149
3.2.2 Novo Curso Pratico, Analytico, Theorico e Synthetico da Língua Ingleza por T. Robertson applicado á Lingua Portuguesa por Polycarpo Wake, professor da Lingua Ingleza – Lisboa: Typographia de A. J. de Paula, 1856.....	p. 152
3.3 O Programa de Ensino de 1862 .....	p. 155
3.3.1 A first class reader; consisting of extracts in prose and verse, with biographical and critical notices of the authors. for the use of advanced classes in public and private schools, by George Stillman Hillard. Boston: Swan, Brewer and Tileston, 1861.....	p. 156
3.3.2 An English spelling book; with reading lessons, adapted to the capacities of children: in three parts. calculated to advance the learners by natural and easy gradation, and to teach ortography and pronunciation together, by Lindley Murray. New York: S. B. Collins, 1823.....	p. 159
3.4 Os Programas de Ensino de 1877 e 1878.....	p. 162
3.4.1 Petit cours de versions; exercises for translation, English into French, by Percy Sadler. New York: Leypoldt & Holt, 1867.....	p. 164
3.4.2 The national fifth reader: containing a treatise on elocution; exercises in reading and declamation; with biographical sketches, and copious notes. adapted to the use of students in English and American literature, by Richard G. Parker e J. Madison Watson. New York: A. S. Barnes & Co., 1867.....	p. 166
3.5 O Programa de Ensino de 1882.....	p. 169
3.5.1 Manuel de phrases françaises et anglaises, contenant de nombreux vocabulaires des mots les plus usités, suivis chacun de petites phrases élémentaires servant d'exercice, précédés d'une série de leçons préparatoires, avec traduction interlinéaire, accompagné de dialogues familiers, a l'usage des classes élémentaires, by Percy Sadler. Paris: Librairie Française et Anglaise de Truchy, 1867.....	p. 170
3.5.2 The national second reader: containing lessons in punctuation; and progressive and pleasing exercises in reading, accompanied with simple and comprehensive definitions and the pronunciation of all doubtful words, by Richard Greene Parker and J. Madison Watson. New York: A. S. Barnes & Co., 1857.....	p. 174
3.6 O Programa de Ensino de 1892 .....	p. 177
3.6.1 Grammatica Ingleza Theorica e Pratica. Redigida sob um plano inteiramente novo e comprehendendo um curso completo de exercicios sobre a etymologia e syntaxe, by Jacob Bensabat. Porto: Lello & Irmão Editores, 1862.....	p. 179
3.6.2 Graduated English reader. Estrada suave para o perfeito conhecimento da	

lingua ingleza mediante excerptos escolhidos e gradativamente coordenados dos melhores autores ingleses e norte-americanos para uso de seus discípulos, by James Edwin Hewitt. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia, 1885.....	p. 183
3.7 Os Programas de Ensino de 1893 e 1895.....	p. 186
3.7.1 Os primeiros passos da tradução da lingua ingleza, by James Edwin Hewitt. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia, 1893.....	p. 188
3.8 O Programa de Ensino de 1898.....	p. 190
3.8.1 The English student, Lehrbuch Zur Einführung in Die Englische Sprache Und Landeskunde, by Emil Hausknecht. Berlin: F. A. Herbig, Verlagsbuchhandlung, G. m b. H., 1926.....	p. 194
3.8.2 The English Reader, Ergänzungsband zu The English Student, lehrbuch Einführung in die englische Sprache und Landeskunde, by Emil Hausknecht. Berlin: Verlag von Wiegand & Grieben, 1894.....	p.196

#### SEÇÃO 4 - COMPÊNDIOS OITOCENTISTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

1. O ensino da língua inglesa no Brasil e as influências inglesas e francesas.....	p. 201
2. Os compêndios oitocentistas não indicados nos Programas de Ensino de Inglês do Collegio de Pedro II.....	p. 208
3. Nova Grammatica Portugueza e Ingleza a qual serve para instruir aos portugueses na Lingua Ingleza – Autor Desconhecido, Londres: Offic. Typograf. de F. Wingrave, Strand, 1808 .....	p. 212
4. English grammar: adapted to the different classes of learners. With an appendix, containing rules and observations for assisting the more advanced students to write with perspicuity and accuracy, by Lindley Murray. New York: Collins & Co., 1823.....	p. 219
5. Novo mestre inglez, ou grammatica da língua inglesa para uso dos portuguezes, ensinada em vinte e cinco licoes; extrahida das melhores grammaticas inglezas publicadas até hoje, e muito especialmente das de Cobbett, Murray e Siret; revista, corrigida e accrescentada por F. S. Constâncio, autor do Diccionario Critico e Etimologico da Língua Portuguesa, etc., etc., etc., por F. S. Constâncio. Paris: Casa de J. P. Aillaud, 1837.....	p. 228
6. A New Grammar of the Portuguese and English and English and Portuguese languages, arranged on a philosophical system; containing a list of verbs and nouns spelt alike, but differently pronounced; and also an useful appendix, by Luiz Francisco Midosi. London: J. Wacey; and Dulau and Co., 1840.....	p. 234
7. O novo guia da conversação em portuguez e inglez, ou Escolha de diálogos familiares sôbre vários assumptos; precedido de um copioso vocabulario de nomes proprios, com a pronuncia figurada das palavras inglezas, e o acento prosodico nas portuguezas, para se poder aprender com perfeição e a inda sem mestre, qualquer dos dous idiomas. Offerecido à estudiosa mocidade portugueza e brasileira, por José da Fonseca e Pedro Carolino. Paris: V <sup>a</sup> J. P. Aillaud, Monlon e C <sup>a</sup> . Livreiros de suas Magestades o Imperador do Brasil e el Rei de Portugal, 1855.....	p. 240
8. A Progressive Grammar of the English Tongue, based on the results of modern Philology, de William Swinton. New York: Harper & Brothers Publishers, 1872.....	p. 246

9. Grammatical diagrams defended and improved, directions for their proper construction and application; accompanied by a comprehensive outline of classification, complete scheme of examples for practice, by Frederick S. Jewell. New York: A. S. Barnes & Company, 1877.....	p. 251
Algumas Considerações .....	p. 257
Referências .....	p. 269
Anexos .....	p. 292

## ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Exemplo de <i>Familiar Dialogue</i> , retirado da <i>Grammatica Anglo-Lusitana e Lusitano-Anglica</i> - CASTRO, p. 202 .....	p. 52
FIGURA 2	Propaganda do livro <i>Prosodia Ingleza</i> e do Externato Jasper - Diario do Brazil, 1/4/1882.....	p. 91
FIGURA 3	Folha de rosto da <i>Arte Ingleza</i> - TILBURY, 1827 .....	p. 101
FIGURA 4	Folha de rosto da <i>Prosodia Ingleza</i> – HARBEN, 1878 .....	p. 113
FIGURA 5	Capa do livro <i>Grammatica Pratica da Lingua Ingleza</i> – CORRÊA, 1912 .....	p. 130
FIGURA 6	Capa do livro <i>The Class Book</i> – BLAIR, 1807 .....	p. 151
FIGURA 7	Capa do livro <i>Novo Curso Pratico, Analytico, Theorico e Synthetico da Lingua Ingleza, por T. Robertson aplicado á Lingua Portuguesa</i> – WAKE, 1856 .....	p. 153
FIGURA 8	Capa do livro <i>A First Class Reader; consisting of extracts in prose and verse, with biographical and critical notices of the authors</i> - HILLARD, 1861 .....	p. 157
FIGURA 9	Exemplo de trabalho de pronúncia, ortografia e vocabulário do <i>An English Spelling Book</i> - MURRAY, 1823, p. 57 .....	p. 160
FIGURA 10	Capa do livro <i>The National Fifth Reader</i> - PARKER; WATSON, 1867...	p. 167
FIGURA 11	Capa do livro <i>Manuel de Phrases</i> - SADLER, 1867 .....	p. 172
FIGURA 12	Ilustração do livro <i>The National Second Reader</i> - PARKER; WATSON, 1857, p. 25 .....	p. 175
FIGURA 13	Exemplo de atividade de morfologia da gramática de Bensabat - BENSABAT, 1902, p. 270 .....	p. 182
FIGURA 14	Ilustração da capa do livro <i>Graduated English Reader</i> - HEWITT, 1885, 1922 .....	p. 184
FIGURA 15	Ilustração da capa do livro <i>Os Primeiros Passos na Tradução da Lingua Ingleza</i> - HEWITT, 1935 .....	p. 189
FIGURA 16	Ilustração da capa do livro <i>The English Student</i> - HAUSKNECHT, 1926 .....	p. 195
FIGURA 17	Modelos de anúncios de jornal, destinados para o ensino inglês, encontrados no livro <i>The English Reader</i> - HAUSKNECHT, 1865, p. 108. ....	p. 197
FIGURA 18	Ilustração da primeira página do Capítulo I do livro <i>Nova Grammatica Portuguesa e Ingleza</i> - S/A, 1808, p.1 .....	p. 214
FIGURA 19	Ilustração da primeira página do Capítulo I do livro <i>Grammatica Anglo-lusitana e lusitano-anglica</i> - CASTRO, 1759, p.1 .....	p. 214

FIGURA 20	Ilustração da capa do livro <i>Nova Grammatica Portugueza e Ingleza</i> .....	p. 216
FIGURA 21	Ilustração do Dialogue IV, da <i>Grammatica anglo-lusitanica</i> - CASTRO, 1759, p.208 .....	p. 217
FIGURA 22	Ilustração do Diálogo VI, da <i>Nova Grammatica Portugueza e Ingleza</i> - S/A, 1808, p.72 .....	p. 217
FIGURA 23	Ilustração da capa do livro <i>English grammar: adapted to the different classes of learners</i> - MURRAY, 1823 .....	p. 221
FIGURA 24	Modelo de diagrama, presente na obra <i>A practical grammar of the English language, in which the principles established by Lindley Murray, are inculcated</i> - GREENE, 1830, p.29 .....	p. 222
FIGURA 25	Explicação sobre as partes da oração - MURRAY, 1823, p.38 .....	p. 228
FIGURA 26	Explicação sobre as partes da oração - MURRAY, 1829, p.27.....	p. 228
FIGURA 27	Explicação sobre as partes da oração - FITZ-GIBBON, 1851, p. 18.....	p. 228
FIGURA 28	Explicação sobre as partes da oração - KENNION, 1842, p. 3-4.....	p. 228
FIGURA 29	Modelo de exercício de preenchimento de espaços, da gramática <i>Novo Mestre Inglez</i> - CONSTÂNCIO, 1837, p. 165.....	p. 229
FIGURA 30	Modelo de exercício de preenchimento de espaços, da gramática <i>New Grammar of the Portuguese and English</i> - MIDOSI, 1840, p. 225.....	p. 229
FIGURA 31	Ilustração da capa do livro <i>Nova Grammatica Portugueza e Ingleza</i> - CONSTANCIO, 1837.....	p. 230
FIGURA 32	Diálogo VIII - <i>Concerning the English Language</i> - CONSTÂNCIO, 1837, p. 223.....	p. 233
FIGURA 33	Diálogo IX - <i>Concerning the English Language</i> - URCULLU, 1855, p. 199.....	p. 233
FIGURA 34	Ilustração da capa do livro <i>A New Grammar of the Portuguese and English and English and Portuguese Languages</i> - MIDOSI, 1840.....	p. 236
FIGURA 35	Exemplo de explicação gramatical da língua inglesa, tendo como base o latim - MIDOSI, 1840, p. 7.....	p. 238
FIGURA 36	Ilustração da capa do livro <i>O Novo Guia da Conversação em portuguez e Inglez</i> - FONSECA; CAROLINO, 1855.....	p. 241
FIGURA 37	Diálogo XIV – <i>Para Fallar Francez</i> - FONSECA; CAROLINO, 1855, p. 223.....	p. 244
FIGURA 38	Ilustração da capa do livro <i>A Progressive Grammar of the English Tongue</i> - SWINTON, 1872.....	p. 247
FIGURA 39	Exemplo de exercício de análise das partes da oração, retirado do livro <i>A Progressive Grammar of the English Tongue</i> - SWINTON, 1872, p. 151.....	p. 249
FIGURA 40	Ilustração da capa do livro <i>Grammatical Diagrams defended and improved with directions for their proper costruction and application</i> - JEWELL, 1877.....	p. 252
FIGURA 41	Exemplo de diagrama, retirado do livro <i>Grammatical Diagrams defended and improved with directions for their proper costruction and application</i> - JEWELL, 1877, p. 17.....	p. 253
FIGURA 42	Propaganda do ensino de inglês baseado no sistema de diagramas, publicada no <i>The Indiana School Journal</i> , em agosto de 1865 - THE INDIANA JOURNAL, 1865b, p. 281.....	p. 255

## GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Quantidade de compêndios de língua inglesa por país de publicação, do Colégio Pedro II.....	p. 142
GRÁFICO 2	Quantidade de compêndios de língua inglesa por língua de publicação, do Colégio Pedro II .....	p. 142
GRÁFICO 3	Gráfico representativo dos tipos de obras de inglês do século XIX, compiladas nesta tese, a partir dos 203 títulos apresentados no Anexo 4 .....	p. 209
GRÁFICO 4	Gráfico representativo das quantidades de indicações de obras de inglês nos programas de ensino de 1850 a 1898 - VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 1-183 .....	p. 266
GRÁFICO 5	Gráfico representativo dos tipos de obras de inglês indicadas nos programas de ensino de 1850 a 1898 - VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 1-183 .....	p. 267

## QUADROS

QUADRO 1	Compêndios para o ensino de língua inglesa, do NUDOM - Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.....	p. 143
QUADRO 2	Os livros utilizados no <i>Morning Program of York Common School</i> , no Canadá, em 1821 - GOLD, 2004, p. 88 .....	p. 162
QUADRO 3	Quadro comparativo das características encontradas nos livros <i>The National Second Reader</i> e <i>The National Fifth Reader</i> - PARKER; WATSON, 1867; 1857 .....	p. 176
QUADRO 4	Distribuição das disciplinas a serem cursadas no Gymnasio Nacional, por tipo de curso, de acordo com o Decreto n. 2857, de 30 de março de 1898 - BRASIL, 1900, p. 348-353.....	p. 191
QUADRO 5	Quadro comparativo de algumas paráfrases do Diálogo IV da <i>Grammatica anglo-lusitânica e lusitano-anglica</i> e o Diálogo VI da <i>Nova Grammatica Portuguesa e Ingleza</i> - CASTRO, 1759, p. 208-209 / S.A., 1808, p. 72 .....	p. 217
QUADRO 6	Quadro comparativo das semelhanças encontradas entre o Diálogo II da <i>Grammatica anglo-lusitânica e lusitano-anglica</i> e o Diálogo III da <i>Nova Grammatica Portuguesa e Ingleza</i> - CASTRO, 1759, p. 203-206 / S.A., 1808, p. 69 .....	p. 218
QUADRO 7	Exemplos de gramáticas produzidas no século XIX, que referenciaram as obras de Murray nos seus títulos .....	p. 225
QUADRO 8	Quadro comparativo de alguns compêndios do século XIX que trabalhavam as mesmas temáticas.....	p. 231
QUADRO 9	Quadro comparativo dos diálogos familiares VIII a XIII da <i>Nueva Gramática Inglesa</i> e do <i>Novo Mestre Inglez</i> - CONSTÂNCIO, 1837; URCULLU, 1840.....	p. 234
QUADRO 10	Exemplos de erros gramaticais encontrados na obra <i>O novo guia da conversação em portuguez e inglez, ou Escolha de diálogos familiares sôbre vários assumptos</i> - FONSECA; CAROLINO, 2002, p. 58, 60, 62, 93.....	p. 242
QUADRO 11	Quadro comparativo do Diálogo Familiar “ <i>Para Fallar Portuguez</i> ”, das <i>Grammatica anglo-lusitanica</i> e <i>Nova Grammatica Portuguesa e Ingleza</i> ,	



	e do Diálogo “ <i>Para Fallar Francez</i> ”, do <i>Novo Guia da Conversação em portuguez e inglez</i> - CASTRO, 1759 / S.A., 1808 / FONSECA; CAROLINO, 1855.....	p. 243
QUADRO 12	Quadro comparativo de autores e obras relacionadas nos programas de ensino do Collegio de Pedro II, mas cujas informações ainda estavam vagas, no que se refere à autoria e/ou nome de compêndio.....	p. 265

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa pode ser analisado a partir de algumas concepções distintas e de algumas nomenclaturas que podem ser assim elencadas: primeira(s) língua(s), língua materna, língua nacional, língua estrangeira, segunda língua e língua adicional<sup>1</sup>. Dois termos, no entanto, serão continuamente retomados nesta tese, o de inglês como língua materna, ou seja, aprendido inicialmente pelo contato com a família, em um país falante da língua inglesa; e o ensino de inglês como língua estrangeira, ou seja, em um local em que a língua não é compartilhada pelos membros da sociedade, sendo a aprendizagem voluntária e regida por interesse ou necessidade.

O ensino de língua inglesa como língua estrangeira foi primeiramente referenciado pela literatura a partir do século XVI, em decorrência da reforma protestante, uma vez que, nesse período, foi observado um grande número de refugiados franceses na Inglaterra<sup>2</sup>. Muitos membros da Igreja Cristã, bem como cientistas e letrados, já utilizavam o latim para a docência em universidades estrangeiras. Com a experiência adquirida, e a necessidade da época, esses professores franceses se tornaram autores de gramáticas e dicionários da língua inglesa, sendo estas obras precursoras dos inúmeros compêndios publicados, principalmente a partir do século XVIII, para o ensino de inglês a não falantes deste idioma (SANTOS, 2010, p. 33-34).

---

<sup>1</sup> Para Hans Heinrich Stern (1990), o termo língua materna, ou nacional, pode ser utilizado como sinônimo de primeira língua, já que é o idioma inicialmente aprendido, em seu país materno, por intermédio dos pais. No entanto, os casos em que os genitores são provenientes de outros países, falantes de outras línguas, a criança pode ter duas primeiras línguas, aprendendo as duas em casa. Geralmente, a língua do país em que mora é reforçada na escola, e a língua paterna e/ou materna é consolidada em casa. A segunda língua é normalmente aprendida na escola, e é utilizada efetivamente no dia a dia do aluno, já que, neste caso, duas ou mais línguas são compartilhadas e usadas pelos membros da mesma sociedade. O termo língua adicional vem sendo recorrente no século XXI, podendo ser visto como sinônimo de língua estrangeira, desde que se tenha em mente que o foco da língua adicional está no aluno, no que ele já sabe, nas comparações que faz com a sua própria língua, e na apropriação que faz deste idioma, acabando com a ideia de que a língua é estranha ao seu mundo e será sempre estrangeira à sua realidade (SCHLATTER & GARCEZ, 2012). Os termos línguas vivas ou modernas também aparecem nesta tese, por terem sido bastante empregados no século XIX, e se referirem às línguas não extintas, como o latim, e, assim sendo, faladas por certas comunidades.

<sup>2</sup>De acordo com Anthony Philip Reid Howatt (2009, p. 18-20), em decorrência da Reforma Protestante, refugiados franceses Huguenotes, bem como outros protestantes da Itália e da Espanha, foram encontrados em grande quantidade na Inglaterra no final do século XVI, correspondendo a quase 10% da população. A língua do novo país de morada precisava ser aprendida, tanto para ser usada em situações corriqueiras, como naquelas relacionadas à proteção, já que o número de insultos que recebiam era grande e essas pessoas precisavam se defender e reconhecer possíveis situações de perigo. Essa necessidade fez com que o ensino de Inglês como língua estrangeira surgisse, e com uma característica marcante: deveria se dar na língua materna, ou seja, em francês, e não mais em latim, língua na qual todos os estudos se processavam.

Os manuais publicados pelos professores acima mencionados possuíam características semelhantes, apresentando longos prefácios, listas de palavras a serem memorizadas, explicações gramaticais divididas em 4 partes: Ortografia (ou Letras), Etimologia (ou Palavras e partes do discurso), Sintaxe (ou Sentenças e regras de Concordância) e Prosódia (ou Pronúncia), além de uma parte final destinada aos diálogos familiares<sup>3</sup>, que representavam conversas do dia-a-dia, especialmente para ajudar aqueles leitores que não compartilhavam dos mesmos costumes verificados nos países em que agora viviam.

Essa secção, geralmente a última parte das gramáticas, caracteriza-se por apresentar sempre uma conversa entre dois interlocutores, um mestre e um aluno ou uma pessoa em situação superior a outra, no que se refere ao conhecimento discutido. Trata-se, dessa forma, de um tipo de atividade característico do método do catecismo, ou seja, perguntas e respostas elaboradas com o intuito de auxiliar o aluno na memorização do conteúdo religioso a ser repassado. O catecismo, além de se constituir em material destinado à consolidação de preceitos religiosos entre as crianças, é um método de ensino aprendizagem com duplo objetivo, pois, além da formação religiosa, fornece textos a serem memorizados e recitados, auxiliando no ensino da língua alvo (OLIVEIRA; CORRÊA, 2006, p. 41-42).

Com os estreitamentos dos laços comerciais entre Portugal e a Inglaterra, a partir da vinda da família real ao Brasil, em 1808, era de se esperar uma maior aproximação entre as línguas inglesa e portuguesa, já que a presença de ingleses em nosso território crescia com os constantes favorecimentos à “nação amiga”. Esse incentivo à aprendizagem do inglês encontrou uma barreira a ser vencida, ou, pelo menos, atenuada: o fascínio exercido pela língua de Luiz XIV e a supremacia francesa nas questões educacionais.

Assim, neste contexto em que o ensino do inglês se justificava, em decorrência das intensas trocas comerciais verificadas, o papel do francês deve ser pontuado, uma vez que a influência cultural e educacional se fazia sentir em grande parte do mundo desde o século XVI, percorrendo todo o século XIX. Esta hegemonia pode ser constatada em todas as referências feitas ao ensino de línguas nos Estatutos das

---

<sup>3</sup> Esses diálogos familiares podem ser considerados como consequência de uma influência das gramáticas latinas, uma vez que já na primeira metade do século XVI, Luís Vives (1492-1540) havia publicado, em 1538, uma série de diálogos sobre situações corriqueiras, e, de acordo com o português Manuel Gomes da Torre (1985), esses mesmos temas estavam presentes nas gramáticas de Língua Inglesa do século XVIII.

Universidades fundadas no Brasil, nos estudos e exames preparatórios e nos planos de Estudo do Collegio de Pedro II.

A supremacia francesa era observada não só no Brasil, mas em toda a Europa ocidental, como, por exemplo, na Alemanha, conforme retratado por Norbert Elias, em seu *O Processo Civilizador*, ao tentar compreender o papel que a palavra cultura desempenhava no século XVIII. As pessoas da corte alemã falavam o francês, já que este idioma estava relacionado à ideia de *status* social das “classes avantajadas”, e, quando o alemão era usado, havia uma tendência em se utilizar a maior quantidade de palavras francesas que fosse possível. O inglês também possuía um certo prestígio social, mas bastante inferior ao francês, de modo que, embora os dois idiomas tivessem sido privilegiados nas escolas, o francês recebeu maior ênfase, destacando-se alguns autores, como Milton, Boileau, Pope, Racine, e Moliere, por exemplo (ELIAS, 1994, p. 29-30).

É importante uma compreensão do poderio francês nas questões educacionais, para que, com a leitura desta tese, o leitor possa compreender o porquê de, apesar de toda a influência e presença inglesa em terras brasileiras, o francês era, ainda, um adversário a ser abatido. O processo de estabelecimento do ensino de inglês no Brasil se constituiu, dessa forma, como veremos, em um espaço de luta pelo reconhecimento da necessidade por esse estudo, e, conseqüentemente, pela profissão de professor de língua inglesa. O confronto não foi fácil, e a busca pelos indícios desta batalha auxiliou-me a compreender como se deu o ensino de língua inglesa no Brasil oitocentista.

Em pleno século XVIII, Portugal passou por uma reforma pedagógica profunda, durante o reinado de D. José I, e sob os cuidados de Sebastião José de Carvalho e Melo. Sebastião José foi o articulador de todo o projeto político-pedagógico empregado no período josefino, recebendo o título de Marquês de Pombal em 1769<sup>4</sup>. As reformas

---

<sup>4</sup> Segundo Kenneth Maxwell (1997), Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782) foi um homem de grande influência política no século XVIII, em Portugal, tendo assumido funções diplomáticas na Inglaterra e em Viena, o que o fez ser chamado para o ministério de D. José I. Com o terremoto que assolou Lisboa em 1755, Sebastião José ajudou o Rei na reconstrução da cidade, tendo recebido plenos poderes e a nomeação de Secretário de Estado dos Negócios do Reino, em 1756. Duas outras condecorações merecem destaque em sua trajetória política: Em 1759, recebeu o título de Conde de Oeiras, como gratidão aos serviços até então prestados à coroa portuguesa e, em 1769, aos 71 anos, obteve o título de Marquês de Pombal. O programa de governo proposto pelo Marquês de Pombal se constituiu em um modelo político-ideológico desenvolvido com o intuito de promover uma reforma da nação portuguesa pautada nos padrões europeus e com um discurso voltado para a recuperação da prosperidade dos reinos de Portugal, supostamente perdida em decorrência da ineficácia das ações desenvolvidas pelos jesuítas. Para tanto, era necessário fortalecer a língua nacional e mexer no sistema educacional, de modo que o ensino ficasse nas mãos dos professores régios, e estes fossem ligados à Coroa Portuguesa.

pombalinas da instrução pública, analisadas por Oliveira (2006), foram responsáveis, em linhas gerais, por toda a organização do ensino, que saía das mãos da Companhia de Jesus e passava para a Coroa Portuguesa, com a divulgação de medidas específicas para todas as ações educacionais, como a regulamentação dos concursos e contratação de professores régios, divisão de tempos de aula e diretrizes para os Diretores Gerais de Estudos.

Pombal e seus assessores rejeitaram o modelo até então vigente, que utilizava o latim como língua de escolha para as aulas, não só de língua latina, como também de Retórica e Grego. A partir de então, as gramáticas deveriam ser escritas em vernáculo e conter explicações claras e concisas, sem muitas regras e exceções. Por esse motivo, a Real Mesa Censória, criada em 1768, foi utilizada por Pombal para fiscalizar as publicações do século XVIII e liberar para a circulação somente aquelas consideradas condizentes com as deliberações reais e preceitos estabelecidos pelas reformas da época. As gramáticas que foram produzidas em língua inglesa procuraram incorporar as orientações pombalinas por busca de simplificações de regras e elaborações de compêndios mais compactos. A suavidade e brandura do método foram enfatizadas como necessárias, em substituição aos rigores do ensino tradicional. Não se tratava, contudo, de uma mera redução de regras ou de conteúdos, e sim de uma verdadeira mudança da finalidade da disciplina, uma vez que o latim não mais seria a língua de escolha para o ensino de línguas. Com a valorização do vernáculo, o português passou a ser a língua de acesso ao conhecimento (OLIVEIRA, 2006, p. 96-105).

A simplificação das regras utilizadas nas gramáticas para o ensino de línguas, tanto a materna quanto as vivas, perdurou até o século XIX, podendo ser comprovada ao comparar a terceira edição da gramática de J. Castro, publicada em 1759, que contém 407 páginas, com a gramática de Teles de Menezes, de 1761, com 268, e a gramática de Guilherme Tilbury, que, mesmo tendo sido publicada em 1827, décadas após a queda do Marquês de Pombal, seguiu a mesma orientação de simplificação, contendo apenas 48 páginas. Essas três gramáticas tiveram grande significação em Portugal e no Brasil, uma vez que a de Castro (1759) foi a primeira a trabalhar, ao mesmo tempo, o ensino de inglês em Portugal e suas colônias, e o ensino de português para ingleses. A gramática de Carlos Bernardo da Silva Teles de Menezes (1761), por sua vez, teve grande circulação em Portugal em decorrência da sua indicação para o Real Colégio dos Nobres, conforme atestam os estatutos da instituição e a dedicatória de sua obra; e a *Arte* de Tilbury mereceu uma atenção especial, pela sua nomeação como professor das

Augustas princesas e por ter sido professor público do Brasil, nomeado em 1823. Mesmo tendo sido escritas em língua portuguesa, as influências latinas perpassaram os conteúdos destes três compêndios, o que pôde ser verificado ao se constatar a divisão das gramáticas nas mesmas partes, a presença de listas de palavras, diálogos familiares e a tendência em manter as classes gramaticais estudadas por meio das declinações latinas (SANTOS, 2010, p. 95-144).

Mesmo com a queda do Marquês de Pombal, após a morte de D. José I, em 1777, as gramáticas publicadas nas décadas seguintes continuaram a apresentar essas mesmas características, buscando clareza e concisão, conforme tendência apresentada desde o século XVIII. As reformas verificadas no Brasil no século XIX, sob o reinado de D. João VI (1767-1826), comprovaram tal fato, já que, por intermédio da Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, o monarca institucionalizou as cadeiras públicas de língua inglesa e francesa no Brasil, recomendando a produção de compêndios pelos professores nomeados. Ao oficializar o ensino de Inglês em terras brasileiras, D. João VI apropriou-se das ideias contidas na legislação pombalina pois, segundo o documento, os professores de Inglês deveriam compor gramáticas, priorizando sempre a concisão e os modelos de moral, com destaque para os franceses (BRASIL, 1891b, p. 29).

A produção de compêndios para o ensino de língua inglesa no século XIX não pode, dessa forma, estar desvinculada de uma análise das reformas educacionais do século anterior, com o intuito de compreender a metodologia empregada e perceber que as influências estão enraizadas em concepções seicentistas e, portanto, bastante antigas, o que faz com que compreendamos o porquê de, mesmo com um discurso inovador, em defesa de concepções menos mecanicistas, de as gramáticas continuarem, em sua grande maioria, seguindo a tradição e reproduzindo método baseados na gramática e na tradução, com memorização de regras e vocabulário e longas sessões de exercícios, voltados para a análise sintática, tradução e versão.

A motivação para a produção desta pesquisa se deve às pesquisas feitas no GPHELB – Grupo de Pesquisa da História do Ensino das Línguas no Brasil, transformado, em 2012, em NEC UFS – Núcleo de Estudos de Cultura da UFS. Desde 2007, as questões acerca da institucionalização do ensino das línguas fazem parte das discussões do grupo, de modo que, durante esse período, venho me dedicando às investigações sobre o ensino de língua inglesa, inicialmente no que se refere ao século XVIII, e à importância das Reformas Pombalinas da Instrução Pública para a legislação

sobre o ensino de línguas e a produção de compêndios. A partir desse estudo e dos dados colhidos, defendi minha Dissertação de Mestrado em 2010, com o título “As reformas pombalinas e as gramáticas inglesas: percursos do ensino do Inglês no Brasil (1759-1827)”. Naquele momento, deparei-me com um cenário em que quase pouco havia sido feito sobre o tema, destacando-se apenas dois autores que se preocuparam com esse objeto de pesquisa: Oliveira (2006), que, em sua tese de doutorado “A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)” discorreu sobre alguns desses compêndios, analisando os prefácios das obras; e Torre (1985), um pesquisador português que escreveu sobre alguns dos compêndios que investiguei, chegando a declarar, em seu trabalho, que nunca havia entrado em contato com algumas obras das quais analisei em toda sua extensão.

Além destas fontes, merecem destaque os trabalhos de Maria Antonieta Alba Celani, ao discorrer sobre o ensino de língua inglesa no Império, em um artigo escrito em 2000, com destaque para a análise da Decisão N. 29, de 14 de julho de 1809, que regulamenta a criação de uma cadeira de língua inglesa e de uma outra em língua francesa, no Brasil; bem como o livro de Joselita Júnia Viegas Vidotti (2013), *Política de língua estrangeira: o século XIX no Brasil*, dedicado ao estudo do discurso político-educacional referente ao ensino das línguas estrangeiras no Brasil, no século XIX, a partir dos pressupostos da análise do discurso, de linha Pêcheutiana. O site HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil (<http://www.helb.org.br/>), administrado pelo professor José Carlos Paes de Almeida Filho traz, também, muitas contribuições para as discussões relacionadas ao ensino de línguas, desde a vinda da família real para o Brasil até os dias atuais.

Diante do exposto, esta tese de doutorado pretende estudar o cenário educacional do século XIX, no que se refere ao ensino de língua inglesa, tendo como objetivo não somente se debruçar sobre alguns compêndios produzidos, mas, principalmente, identificar as lutas por um espaço para o ensino do inglês, em um período dominado, culturalmente, pela língua francesa, e investigar as abordagens empregadas nas obras selecionadas nesta tese, e que refletem o dilema de muitos autores, ao defenderem um discurso inovador para o ensino do inglês, mas repleto de práticas tradicionais e mecânicas, provenientes do século XVI.

Defendo a tese de que o ensino de língua inglesa estabelecido nas primeiras décadas do século XIX foi marcado por um embate ferrenho com o francês, e mesmo com a criação de algumas cadeiras de inglês, e o ódio declarado à França, os espaços

não foram facilmente ocupados, tendo sido primordial tanto o estudo das manifestações dos professores em jornais e prefácios, em busca de aliados para que o ensino de inglês pudesse ter o mesmo espaço, quanto as contestações de decisões da coroa, por professores que se sentiram prejudicados pelas deliberações imperiais.

Parto, também, do pressuposto de que mesmo com a proliferação de um discurso que privilegiava os métodos mais indutivos<sup>5</sup>, presente nos textos, por exemplo, de Comenius, (1630), Locke (1690), Herbart (1806), Pestalozzi (1817), Spencer, (1861) e Calkins (1861), bem como nas peças legislativas e programas de ensino do século XIX, as amarras das práticas voltadas para o trabalho da gramática e da tradução perduraram durante todo o século XIX, com poucas tentativas de inovação e busca por um método mais lúdico e colaborativo, consolidando a ideia tradicional de que a repetição de frases memorizadas asseguravam o aprendizado do idioma, e que a tradução de textos e obras, principalmente as clássicas, eram suficientes para que o aluno tivesse êxito.

Para que meus objetivos pudessem ser alcançados, foi necessário examinar a legislação para o ensino de línguas no século XIX, ou relacionada aos assuntos referentes ao inglês, visando acompanhar o percurso traçado pela língua inglesa em busca de conquista de espaço; pesquisar periódicos e prefácios de compêndios, para a identificação de histórias de professores de inglês, e suas lutas pela manutenção da profissão docente; analisar os programas de estudo do Collegio de Pedro II, bem como os livros recomendados para o ensino de língua inglesa; e, por fim, investigar algumas gramáticas de língua inglesa produzidas no século XIX, e estabelecer relações entre o material recomendado para o Collegio de Pedro II, os demais produzidos na época e a tentativa de propor uma metodologia inovadora, frente às práticas tradicionais do oitocentos.

Alguns autores foram de fundamental importância para a análise da situação educacional do período destacado. Para a investigação do ensino de línguas do século XVI ao século XIX, utilizei os pensamentos de Machiavel, (1983), Erasmo de Rotterdam (S/D), Comenius, (2002), Locke (1983), Verney (1991), Rousseau (1979), Herbart (2006), Pestalozzi (2006), Spencer, (1888) e Calkins (1886). No que se refere ao ensino da língua inglesa, destacaram-se Howatt (1988), Michael (1987), Goodson

---

<sup>5</sup> As práticas indutivas são aquelas que se afastam do ensino de uma língua pela exposição da gramática descontextualizada, com frases desconexas e pouca significação. Os métodos mais indutivos levam o aprendiz a refletir sobre o que está sendo aprendido antes do estudo formal da língua, por isso, toda vez que me refiro a esse tema, associo-o às práticas mais intuitivas, ou seja, àquelas em que o que dá o fio norteador do ensino não é a gramática, e sim o contexto e o que está ao redor dos agentes participantes.



(1990), Doyle (1989), Scholes (1998), Brown (1994), Larsen-Freeman (2011) e Oliveira (2006), que traçaram os percursos do ensino de inglês a partir do século XVI, e que serviram de referência para a análise dos compêndios produzidos em Portugal e no Brasil, no recorte temporal aqui estabelecido; enquanto que, para dar suporte à análise dos compêndios selecionados, baseei-me nas pesquisas sobre disciplinas escolares e livros/compêndios, conduzidas por autores, tais como Chervel (1990), Chevallard (1985), Chervel e Compère (1999), Chopin (2004) e Hallewell (2012).

Os estudos da legislação da época, dos periódicos oitocentistas, e de autores como Haidar (1972) e Oliveira (2006, 2010a, 2010b, 2014) foram essenciais para o entendimento das determinações que nortearam as produções de compêndios da época, bem como do período histórico de fundação do Collegio de Pedro II, instituição criada para ser o modelo de ensino secundário no Brasil. Dessa forma, a análise dos livros publicados no século XIX pôde ser mais aprofundada e, por intermédio de comparações com os padrões verificados nos períodos históricos anteriores, foi possível encontrar similitudes ou rupturas com os compêndios publicados desde o século XVI, e cujas características foram realçadas no projeto pedagógico pombalino.

No período regencial, deu-se a institucionalização da Instrução Secundária no Brasil, com a fundação do Collegio de Pedro II, em 1837, e a promulgação dos seus estatutos em 31 de janeiro de 1838. O curso oferecido no Pedro II tinha duração de sete anos e o aluno terminava seus estudos com o título de Bacharel em Letras, podendo ingressar em qualquer curso superior oferecido, sem a necessidade de prestar os Exames Parcelados. Os alunos que estudavam em outras instituições, no entanto, só tinham acesso aos estudos superiores após a submissão a Exames de Preparatórios, solicitados junto ao Diretor do Estabelecimento de ensino, sendo necessária a comprovação da idade mínima exigida, bem como os atestados de que o candidato havia frequentado as Aulas, conforme destacado, por exemplo, nos Estatutos para o Curso Jurídico, publicados anexos à Lei de 11 de agosto de 1827 (BRASIL, 1878a, p. 13-16).

O Collegio de Pedro II foi de grande relevância para esta pesquisa, por ter dado atenção aos estudos das línguas vivas, mais especificamente a inglesa, e por ter recebido onze programas de ensino, promulgados por Decretos, e destinados a tecer todas as orientações para os reitores, e professores, tanto no que se refere aos conteúdos que deveriam ser trabalhados, quanto aos compêndios que eram recomendados para adoção, constituindo-se em importante material de análise para a identificação dos livros de inglês mais usados. Além desses materiais, o Collegio possuía uma biblioteca com

obras escolhidas pelo Reitor e aprovadas pelo ministro, de modo que alguns destes exemplares ainda estão disponíveis para análise no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.

A pesquisa aqui realizada foi baseada nos conceitos da Nova História Cultural (NHC), a partir de algumas perspectivas, como, por exemplo, a de destacar o estudo das práticas, e, entre elas, as da fala, detendo-se na necessidade em “dar uma dimensão histórica aos estudos da linguagem” (BURKE, 2008, p. 79). A NHC também me permitiu, baseando-se nos escritos de Peter Burke, perceber que, ao se debruçar sobre os estudos históricos, é importante ter em mente que os fatos são narrados a partir de uma “construção social da realidade” (idem, p. 101), e não, necessariamente, dos fatos em sucessão, já que as imagens e textos lidos são construídos a partir da perspectiva de quem os produziu ou escreveu, o que me levou a buscar várias fontes, como a legislação, periódicos, livros e compêndios, para que estes fatos pudessem ser contrastados, e uma nova construção da realidade pudesse ser obtida, uma vez que “os historiadores constroem seus textos e suas interpretações” e, até mesmo, “o próprio passado” (idem, p. 107).

Deve ser levado em consideração o fato de que a Nova História Cultural também privilegia a atenção aos detalhes e à combinação de vários procedimentos micro-historiográficos, em uma ação de verdadeira garimpagem pelos fatos pesquisados, o que fez com que a epistemologia utilizada para esta pesquisa estivesse centrada no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2001, p. 154). Para a coleta e análise dos dados colhidos, foi necessário se basear em “pistas, sintomas, indícios”, encontrados a partir de um olhar atento, voltado para cada informação descoberta, mesmo que aparentemente desconexa, e a tentativa de encaixar cada peça no mosaico do desconhecido, simulando o gesto do pesquisador, descrito pelo autor, semelhante a de um “caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa”.

Ao correlacionar as ações de um pesquisador com as desempenhadas pelos indivíduos, desde os tempos mais remotos, Ginzburg (2001, p. 151) se apropriou de várias comparações, como, por exemplo, a de um caçador e a sua arte em aprender a reconstruir as formas e movimentos dos animais caçados, seguindo pistas diversas, como lama, ramos, odores, pelos, e assim sucessivamente, aprendendo “a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas”. Assim, com a mesma postura, o pesquisador

deve abordar o seu objeto de pesquisa, farejando cada indício, remontando cenários e indo atrás de novas fontes, quando as respostas não forem mais dadas, mesmo que por intermédio de “elementos imponderáveis”, como “faro, golpe de vista, intuição” (idem, p. 179).

O primeiro local de busca por indícios para o desenvolvimento desta pesquisa foi a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, tanto fisicamente, entrando em contato com os compêndios do século XIX, como digitalmente, na Hemeroteca Digital Brasileira, da Fundação Biblioteca Nacional, tendo sido possível ler vários periódicos do meu recorte temporal, e que me auxiliaram a “farejar”, por exemplo, informações de suma importância para o entendimento das batalhas desempenhadas por vários professores de inglês do oitocentos, na busca pela legitimação de sua profissão.

A procura por novas “pistas” foi intensificada com o acesso que tive à legislação do século XIX, e, diante da grande quantidade de compilações feitas, detive-me na Coleção das Leis do Brasil e na Coleção das Leis do Império do Brasil, de modo que pude, utilizando de muita leitura e “golpe de vista”, compilar informações de relevância para a análise da legislação referente ao ensino de língua inglesa, aos estabelecimentos educacionais abertos no Brasil e às regulamentações impostas aos professores e demais profissionais. Entre as fontes utilizadas, destacaram-se os Alvarás, Decisões, Atos Adicionais e demais peças legislativas necessárias.

Em um terceiro momento de contato com fontes, visitei o NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória, do Colégio Pedro II, e pude manusear e ler documentos importantes para o Imperial Collegio de Pedro II, como programas de ensino, relação de professores catedráticos de inglês do oitocentos, e alguns dos compêndios utilizados pela instituição. Estas informações contribuíram para a “remontagem de cenários” e tabulação de dados, o que se constituiu em uma oportunidade para um melhor entendimento do funcionamento da instituição, e, juntamente com o estudo da legislação pertinente, auxiliou-me na seleção de obras que foram analisadas, pela relevância para o século XIX.

A “intuição” levou-me a acervos digitais de bibliotecas com sítios no Brasil, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, o que contribuiu para que eu tivesse acesso a diversos compêndios publicados neste período, permitindo-me contrastar esses conteúdos com as orientações presentes nas peças legislativas promulgadas.

Este trabalho foi, dessa forma, desenvolvido em quatro etapas: A primeira, composta por leituras, análise e a interpretação da teoria referente ao ensino de línguas

do século XVI ao século XIX e às questões relativas ao ensino da língua inglesa, mais especificamente, bem como da legislação referente à matéria, buscando suas relações com o processo de institucionalização do ensino da língua inglesa no Brasil, com maior destaque para o ensino secundário. Na segunda etapa, estudei alguns periódicos representativos do século XIX, bem como os programas de ensino do Collegio de Pedro II e os materiais disponíveis no NUDOM. Logo em seguida, fiz um levantamento seguido de uma seleção dos compêndios mais representativos publicados dentro do recorte estabelecido, para uma análise mais detalhada.

Na quarta, e última, etapa da pesquisa, foram analisadas as informações e dados levantados nas fases anteriores, buscando identificar tanto os sinais de tradição e fios de inovação presentes nos compêndios publicados no século XIX, com destaque para aqueles indicados para o Collegio de Pedro II, como algumas das batalhas travadas pela conquista do espaço do inglês, frente aos avanços da língua francesa, e pequenas biografias de professores que participaram ativamente desses embates. Como resultado final, a tese pôde ser construída, seguindo-se a seguinte estruturação: uma introdução, quatro seções, as considerações finais, seis anexos e as referências utilizadas.

Na parte introdutória, teço alguns comentários sobre o ensino de língua inglesa, como língua estrangeira, realçando algumas características comuns aos compêndios publicados do século XVI ao XIX, bem como os embates com a língua francesa para a formação de um campo de ação para os professores que aqui se estabeleciam. Destaco, ainda, a importância das reformas pombalinas para a instrução pública, vivenciadas no período colonial, e as relações observadas entre o ensino de inglês no Brasil Colônia e Império, com destaque para a fundação do Collegio de Pedro II.

Na primeira seção, intitulada: “**O ensino de línguas na modernidade**”, fiz um levantamento do pensamento sobre o ensino de línguas, desde o século XVI, e as ideias difundidas pelos pensadores elencados, com o objetivo de traçar as bases conceituais que guiaram o ensino de línguas, por intermédio de métodos e abordagens, e encontrar as interrelações entre as ideias difundidas por esses educadores e que nortearam as práticas encontradas no século XIX.

Na segunda seção, “**As práticas educacionais do século XIX**”, algumas considerações foram feitas sobre a busca pela legitimação do ensino da língua inglesa, utilizando-se, como fonte, relatos colhidos em três periódicos oitocentistas e pequenas biografias de quatro professores deste período.

Na terceira seção, **“O collegio de Pedro II e os programas da instrução secundária”**, foram analisados a legislação referente ao Collegio de Pedro II, os compêndios encontrados no Núcleo de Documentação e Memória da Instituição e os onze planos de ensino para o Collegio de Pedro II, destacando-se as obras indicadas para o inglês, as produções dos autores e as principais características identificadas em cada material.

Na quarta seção, **“Compêndios oitocentistas para o ensino de língua inglesa”**, foram investigadas sete gramáticas selecionadas, tendo-se, como objetivo, o delineamento das características norteadoras no ensino de língua inglesa no século XIX e a identificação de similitudes e tentativas de inovação pedagógica, frente à manutenção de modelos tradicionalistas e pouco inovadores. Foram também discutidas algumas relações importantes entre o ensino de língua inglesa e francesa em terras brasileiras e o embate para estabelecimento de um campo de ação.

O trabalho foi, então, finalizado, com algumas considerações, seis anexos (Cronologia dos fatos mais importantes para a correlação entre o século XIX; Relação de Cadeiras de Primeiras Letras aprovadas para criação, de 1809 a 15 de outubro de 1827; Relação de Escolas de Primeiras Letras aprovadas para criação, de 1809 a 15 de outubro de 1827; Relação de compêndios para o ensino de Inglês publicados no século XIX; Quadro comparativo dos conteúdos e livros recomendados por Programa de Ensino do Collegio de Pedro II, publicado entre 1850 e 1898; Relação de professores catedráticos de inglês do Collegio de Pedro II, no século XIX) e as referências utilizadas.

## **SEÇÃO 1**

### **O ENSINO DE LÍNGUAS NA MODERNIDADE**

O estudo das línguas estrangeiras esteve, por muito tempo, relacionado à descrição e análise de métodos e abordagens, com destaque para as características próprias que os diferenciavam de outros métodos e/ou períodos de ensino. Nesse contexto, tem-se a falsa impressão de que as ideias surgiram em uma mesma época e foram difundidas de forma homogênea, até o momento em que uma outra corrente entrava em cena, com novas características, totalmente inovadoras, e diferentes do que já tinha sido visto até então.

É necessário desmitificar esse pensamento sobre os métodos e abordagens relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, é importante perceber o momento em que as línguas estrangeiras começaram a receber a atenção dos pensadores modernos<sup>6</sup>, acompanhando o modo pelo qual o ensino de línguas era visto e quais as características que eram encontradas. Dessa forma, percebi que, muito antes da delimitação de métodos de ensino de línguas, existiram discussões sobre os mais variados temas relacionados ao processo de aprendizagem e ao papel que o ensino de línguas desempenhava na sociedade, bem como na mente humana e na formação do homem.

Essa discussão sobre ensino de línguas na modernidade perpassa pelo entendimento dos conceitos de educação e escola, de modo que é observada uma

---

<sup>6</sup> Ao situar as ideias dos autores selecionados nessa seção, é importante compreender o sentido da palavra modernidade, que foi utilizada pela autora desta tese. Foram empregados os conceitos de Anthony Giddens (1990) e Stuart Hall (2011), que compartilham da opinião de que as sociedades modernas se caracterizam por estarem em mudança constante, rápida e permanente, o que as diferenciam das sociedades tradicionais. O homem moderno não se conforma mais com explicações religiosas para todos os questionamentos da natureza, ao perceber que a razão humana deve reger as nossas ações e nos impulsionar nas tomadas de decisão individuais e coletivas. Hall (2011, p. 25) sintetizou os conceitos que situam o homem moderno na sociedade, ao afirmar que “As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. [...] O nascimento do ‘indivíduo soberano’, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da ‘modernidade’ em movimento”. Pedro Goergen (2001) também teorizou sobre a ideia de modernidade, relacionando-a ao conjunto de transformações pelas quais a sociedade passou, e que foram responsáveis para que, a partir das ideias renascentistas, o homem percebesse que o seu intelecto, e não a religião, era capaz de guiar as suas ações, em decorrência de suas capacidades racionais, que, desde então, eram utilizadas para o controle da natureza e da sociedade. Não mais os deuses solucionariam seus problemas, e sim as suas próprias ações, guiadas pela racionalidade. As questões relacionadas à ciência começaram a ser objeto de interesse, de modo que a cultura de outrora, teocêntrica e metafísica, fôra substituída por uma outra, antropocêntrica e secular. Assim, pode-se dizer que a modernidade se caracterizava pela “ilimitada confiança na razão, capaz de dominar os princípios naturais em proveito dos homens e a crença numa trajetória humana que, pelo mesmo uso da razão, garantiria à sociedade um futuro melhor” (GOERGEN, 2001, p.12-13). Como o objeto desta pesquisa possui um recorte temporal no século XIX, não me remeterei a discussões recorrentes nos séculos XX e XXI sobre a classificação da sociedade contemporânea, utilizando-se termos, tais como Pós-Modernidade, Modernidade Líquida, Segunda Modernidade, Sobremodernidade, Modernidade Reflexiva, modernidade tardia ou Crise da Modernidade, por exemplo.

preocupação em associar o ensino com a possibilidade de inculcar valores morais na mocidade, privilegiando-se o projeto de civilização para preparação de indivíduos dóceis ao Estado, por intermédio de uma escola preocupada não somente com a instrução da mocidade, como, também, com a necessidade de moldar comportamentos desejados.

Para que a análise aqui proposta possa ser efetivada, alguns autores e obras foram selecionados, tendo sempre como objetivo recompor o pensamento considerado como proeminente na modernidade, destacando autores e obras de referência no cenário educacional, sendo elas: *O Príncipe* (Nicolau Machiavel, 1513), *De Pueris* (Erasmus de Rotterdam, 1528), *Didática Magna* (Comenius, 1630), *Ensaio acerca do entendimento humano* (John Locke, 1690), *O Verdadeiro Método de Estudar* (Luís António Verney, 1746), *Emílio, ou Da Educação* (Jean-Jacques Rousseau, 1762), *Pedagogia Geral* (Johann Friedrich Herbart, 1806), *Cartas sobre educación infantil* (Johann Heinrich Pestalozzi, 1817), *Da Educação* (J. B. da S. L. Almeida Garret, 1829); *Da educação* (Herbert Spencer, 1861), *Primeiras lições de coisas* (Norman Alisson Calkins, 1861)<sup>7</sup>.

Em linhas gerais, as ideias dos autores acima elencados, no que se refere às discussões sobre educação, estão pautadas em uma concepção de ensino contrária às práticas vigentes de memorização de regras e palavras, de forma descontextualizada, que pouco contribuem para a aquisição de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Tem-se, então, a defesa por um sistema de ensino que privilegie as práticas lúdicas, a contextualização e a experimentação. Essa discussão contra as práticas mecânicas de estudo ganhou cada vez mais força ao longo dos séculos, desde o período seiscentista, culminando com os escritos de Calkins [1861] (1886), sobre a necessidade de trabalhar as coisas antes das palavras, valorizando, assim, a experimentação.

É importante analisar as discussões iniciadas no século XVI, e que se propagaram até o final do século XIX, por este ser o recorte cronológico desta tese, com o objetivo de comparar as ideias disseminadas com as práticas verificadas no período oitocentista, que, em sua grande maioria, privilegiaram, ainda, o método da gramática e tradução, conforme detalhado a seguir.

---

<sup>7</sup> As datas de publicação das obras dos escritores modernos selecionados para esta pesquisa não condizem, necessariamente, com a data da obra que tivemos acesso para a escritura da tese. Desta forma, para melhor situarmos o leitor com o ano da primeira publicação, colocaremos esta informação entre colchetes, enquanto que o ano do livro lido e utilizado para esta pesquisa ficará entre parênteses. Assim, teremos, por exemplo, a seguinte referência a ser utilizada, quando da menção à *Didática Magna*: Comenius [1630] (2002).



Após a compreensão do papel do ensino de línguas na sociedade, é importante analisar o método empregado no recorte temporal aqui estabelecido, associando-o com o modo pelo qual foi trabalhado por professores e compêndios publicados e amplamente difundidos. Nessa perspectiva, inverstiguei as obras que pudessem privilegiar, segundo Alain Choppin (2004), não apenas o livro, ou tão somente as condições de produção, mas que, por outro lado, possibilitasse uma análise em que o material produzido ganhasse vida, a partir do momento em que o contexto histórico e as condições de produção foram analisadas.

## **1. O Iluminismo, a Revolução Francesa e a Educação**

Ao discorrer sobre a historiografia do ensino de uma língua estrangeira, é essencial destacar o papel do Latim, que, em pleno século XVI, assumia um destaque universal, sendo o seu aprendizado associado a qualquer política de acesso aos mais respeitamentos cargos das sociedades ocidentais. O Latim era ensinado na própria língua, servindo de base para o estudo das línguas vernaculares, como atestou Jean Hebrard (2002) e Anthony Howatt (1998).

Norbert Elias (1994, p. 67), ao traçar os caminhos do processo civilizatório do Ocidente, destacou o papel central que o Latim desempenhou, fazendo com que os grandes autores fossem lidos na língua latina, e não nos seus idiomas. Com o início do declínio do uso desta língua morta, no século XVI, aumentou-se o espaço para outros idiomas, inicialmente, o italiano, por ser a língua de Roma, sede do cristianismo, e, logo após, o francês, por ser o símbolo ocidental de civilização e bons costumes.

Já em 1733, Voltaire, na dedicatória de seu *Zaire* a um burgues, A. M. Faulkner, comerciante inglês, manifestou com grande clareza essas tendências: "Desde a regência de Ana d'Áustria, os franceses têm sido o povo mais sociável e mais polido do mundo... e esta polidez não é em absoluto uma questão arbitrária, tal como essa que é chamada de civilidade, mas uma lei da natureza que eles felizmente cultivaram mais do que os outros povos." (idem, p. 112).

Na Alemanha, o Latim foi perdendo, paulatinamente, a sua influência, cedendo espaço para o francês, que se espalhou rapidamente “das cortes para a camada superior

da burguesia. Todas as *honnêtes gens* (gente de bem), todas as pessoas de "consequência" o falam. Falar francês é o símbolo de status de toda a classe superior" (idem, p. 30).

O inglês e o francês, este último em maiores proporções, foram se consolidando, do século XVI ao século XIX, como fontes de acesso a padrões de civilidade, o que fez com que tudo que se relacionasse a essas duas línguas e países se tornasse modelo a ser seguido, tanto nos costumes, como nas atividades comerciais, colocando ainda mais em destaque essas duas potências. Em decorrência do espaço conquistado, estas nações colonizadoras intensificaram os investimentos nos seus processos expansionistas, aumentando a rivalidade já existente, e influenciando o modo de agir de outras nações, o que pode ser verificado quando a Inglaterra se colocou como "nação amiga" de Portugal, contra a invasão francesa.

Diante da ascensão inglesa e, principalmente, francesa, no ocidente, é necessário analisar a relação entre estas duas nações e o Iluminismo<sup>8</sup>, inserindo-a nas discussões referentes ao ensino de línguas na modernidade. O Iluminismo foi o ponto de partida para a Revolução Francesa e para a Industrial Inglesa, propiciando condições para a tradução dos textos mais significativos da época, o que fez com que as trocas culturais entre a França e a Inglaterra aumentassem, havendo, conseqüentemente, a tradução de muitos textos de Língua Inglesa para o Francês e vice-versa. A disseminação da escrita foi, dessa forma, importante para a educação, por ter desencadeado o processo de escolarização<sup>9</sup>, e, com ele, os debates sobre as questões relacionadas ao ensino de uma língua estrangeira.

---

<sup>8</sup>Francisco Calazans Falcon (1993, p. 99-100), ao discorrer sobre a ilustração na Europa, destacando àquela observada em Portugal, afirmou que "a Ilustração parece-nos assim, claramente, como uma ideologia, na qual se afirmam as principais categorias da sensibilidade intelectual do século XVIII: cultura, civilização, progresso, educação da humanidade". O homem passou a agir sempre guiado pelo intelecto, e não mais pelo sentimento ou paixão, de tal forma que tudo e todos deveriam se submeter ao império da razão. A felicidade e a razão se constituíram nos pilares iluministas, sendo importante destacar que a fé no progresso e essa busca pela felicidade não necessariamente impediram a presença do cristianismo. "Apenas, agora, a fé está eivada de humanismo: primado dos valores morais racionais, fé no homem e em sua dignidade, fé na perfeição e na ordem do mundo, valorização da natureza, otimismo, confiança. É de um 'cristianismo ilustrado' que se trata agora, no qual a fé em Deus é a única condição para a virtude e a felicidade" (idem, p. 97).

<sup>9</sup> Não é objetivo desta pesquisa analisar o processo de Escolarização no Ocidente, intensificado no século XIX, de modo que, para maiores informações, sugerimos a leitura dos artigos *Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna*, de David Hamilton (2001) e *A cultura escolar como objeto histórico*, de Dominique Julia (2001).

A comprovação de que a felicidade poderia ser alcançada pela educação era um dos pressupostos norteadores do Iluminismo, e pode ser confirmada ao analisarmos a assertiva de Falcon (1993), ao afirmar que

*A educação é o valor instrumental supremo; panacéia só ela capaz de abrir caminho à elevação da plebe, essa plebe que representa afinal a negação do espírito ilustrado, mas ao mesmo tempo a perspectiva de superação dessa mesma negação. [...] A Ilustração aparece-nos assim, claramente, como uma ideologia na qual se afirmam as principais categorias da sensibilidade intelectual do século XVIII: cultura, civilização, progresso, educação da humanidade (FALCON, 1993, p. 98-100).*

Em busca desta felicidade idealizada, com a chegada da família real no Brasil, D. João VI, na Carta Régia de 02 de janeiro de 1809, apresentou um discurso fervoroso sobre as virtudes de toda a nação, destacando que a felicidade deveria ser sempre o objetivo final das ações de qualquer reino, sendo necessário, para tanto, o comprometimento das partes indispensáveis para a prosperidade: os padres e os professores, defensores da moralidade e dos bons costumes da mocidade.

*A moralidade das Nações é a primeira base da sua felicidade, e intimamente unida, aos princípios da nossa santa religião, e por consequencia é justo e necessário, que vos recomende este Importante artigo, e de que tanto deve para o futuro depender a prosperidade e grandeza do Estado, fazendo vós que os Bispos, Parochos e Professores Publicos concorram todos no limite do exercício das suas funcções a inspirarem aos Povos os melhores principios de moral, o maior respeito a minha autoridade real, às magistrados e delegados da mesma, e áquelle amor da pátria que, mais que tudo segura a felicidade publica, a estabilidade do Estado, e pode mesmo restabelecel-a, quando perdida, como as ultimas experiencias acabam de mostral-o (BRASIL, 1891b, p. 3).*

Peter Burke (2006, p. 106) também ressaltou que deveria ser feita uma associação entre o Iluminismo e as questões educacionais na sua obra *Uma História Social da Mídia*, ao pontuar que a consciência política foi muito incentivada nas últimas décadas do século XVIII, em decorrência do aumento na quantidade de palestras e festivais, bem como da exploração de imagens e de publicações, o que levou a um crescimento substancial no número de materiais impressos consumidos na Europa. A mídia, dessa forma, pode ser considerada segundo o autor, como o principal instrumento

da Revolução Francesa, por ter exigido uma reforma urgente na sociedade, o que fez com que seu papel fosse visto como educacional e não apenas revolucionário (idem, p. 111). Assim sendo, o Iluminismo francês deve ser interpretado como “parte dominante de um movimento europeu de educação, crítica e reforma que teve outros centros na Escócia e na Suíça e afetou também as Américas do Norte e do Sul (idem, p. 101).

Robert Darnton (1987, p. 25-31) destacou a importância em se analisar o Iluminismo tendo como base a produção intelectual do século XVIII, principalmente na França, local em que filósofos como Voltaire, D’Alembert, Montesquieu, Rousseau, Diderot, entre outros, ganharam prestígio social diante da sociedade absolutista francesa, e conseguiram, financiados pela corte, incluir novos membros para o grupo conhecido como República das Letras, formando o que ficou conhecido como “Alto Iluminismo”.

Contrapondo-se a este grupo, mereceu destaque a boemia literária, conhecida como “Baixo Iluminismo”, sucessores do “Alto Iluminismo”, e que buscavam, em Paris, o mesmo prestígio e ascensão social que o outro grupo havia conseguido, por intermédio da literatura. Alguns deles, além de escritores, eram, também, jornalistas e advogados, como foi o caso de Maximilien de Robespierre. Sem a obtenção do prestígio tão sonhado, esses jovens iniciaram um trabalho de difamação da Corte, da Igreja e da Aristocracia francesas, insuflando o ódio na sociedade da época, o que fez com que, juntamente com o Alto Iluminismo, fossem considerados responsáveis pela abertura do caminho para a Revolução Francesa<sup>10</sup> (ibidem).

Em sua obra, *Os dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII*, Darnton (2005, p. 20) reforçou a ideia de Paris ter sido a “República das Letras”, mas, ao mesmo tempo, esclareceu que esta localidade não pode ser considerada como único ponto, a partir do qual as ideias iluministas foram propagadas para as demais localidades da Europa e para a América, já que outras cidades, como Nápoles, Amsterdã, Genebra, Berlim, Lisboa, Londres e Filadélfia, também difundiram as ideias iluministas, mesmo sendo estas, algumas vezes,

---

<sup>10</sup> Roger Chartier (2009, p. 25-30) levantou uma discussão, na sua obra *As origens culturais da Revolução Francesa*, sobre a relação entre o Iluminismo e a Revolução Francesa, defendendo que, embora quase sempre seja destacada a influência do Iluminismo para que a Revolução Francesa pudesse se concretizar, o inverso pode também ser possível, de modo que a própria Revolução pode ter sido a grande propagadora do Iluminismo. Ness perspectiva, os revolucionários teriam escolhido alguns autores franceses para dar legitimidade ao movimento de 1789. Esta discussão não está no cerne deste trabalho, e, por este motivo, não será aprofundada.

antagônicas. Esta informação é importante, uma vez que, por ter sido colônia de Portugal, o Brasil seguiu os caminhos do Iluminismo Português, acompanhado de perto pelo Inglês, visto que, com a transferência da família real para o Brasil, com o auxílio da Inglaterra, a influência inglesa se fez presente em terras brasileiras, no que se refere, por exemplo, às práticas mercantis, e, conseqüentemente, educacionais.

Com os olhos voltados para o racionalismo, o iluminismo defendia alguns aspectos recorrentes entre as teorias educacionais apresentadas pelos estudiosos modernos, com destaque para a exaltação à autonomia e ao individualismo, a experimentação, o empirismo e os métodos intuitivos (GOLDMANN, 1968, *PASSIM*). Ao analisar essas ideias, e transportá-las ao contexto educacional, percebi que o que os autores modernos pregavam, em última análise, era um modelo pelo qual os ideais de felicidade pudessem ser viabilizados, o que, neste contexto, deveria refletir em uma suavidade do método e emprego de técnicas mais intuitivas.

## **2. A Busca pela Felicidade por intermédio da Educação**

Conforme discutido, o Iluminismo, defendia os conceitos que valorizavam a constante busca pela verdadeira “felicidade” da nação, conseguida, por exemplo, com a política, as artes e a educação. Ao perceber o papel de destaque que a educação possuía para que os ideais iluministas pudessem ser alcançados, e investigar de que forma o ensino de línguas era tratado, é possível encontrar uma preocupação constante pelo método de ensino mais agradável e que atraísse o alunado. Pestalozzi [1817] (2006), em sua *Pedagogia Geral*, deixou claro essa preocupação iluminista durante o ensino de línguas, atestando que

Se passarmos a considerar o homem como ser individual, podemos afirmar que a educação deveria fazê-lo feliz. O sentimento de felicidade não nasce de circunstâncias externas; é um estado de alma caracterizado pela consciência de harmonia entre o mundo interior e o exterior (PESTALOZZI, 2006, p. 131-132)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>“Si passamos a considerar al hombre como ser individual que la educación debería hacerlo feliz. El sentimiento de felicidad no nace de circunstancias externas; es un estado de alma caracterizado por la conciencia de armonía entre el mundo interior y exterior” (Texto Original. Tradução minha).

Spencer ([1861] 1888, p. 20) também destacou o valor intrínseco da felicidade nas situações educativas, levantando alguns questionamentos a seu leitor, tais como: “Como convém utilizar todas as fontes de felicidade que a natureza deu ao homem? Qual a melhor maneira de empregar todas as nossas faculdades para nosso maior proveito e dos outros? Como conseguir afinal viver vida completa?”.

Como a educação era uma das prioridades das discussões iluministas, e a felicidade era o bem maior a ser alcançado, é de se esperar que essa tenha sido uma das preocupações dos pensadores modernos: defender as práticas educativas, em que a felicidade pudesse ser assegurada. Trata-se, em última análise, da reafirmação da importância em se trabalhar com esse conceito iluminista na educação, relacionando a aprendizagem de línguas com a necessidade de fazer com que o aluno seja feliz, mesmo sabendo que o conceito de felicidade dos governantes não era o mesmo conceito daqueles que lutavam por uma educação igualitária.

Immanuel Kant (1724-1804) se preocupou com as questões relacionadas com a busca pela felicidade, no século XVIII, e, ao destacar que o homem não é nem bom nem mal por natureza, defendeu que a educação deveria receber uma atenção especial, em decorrência das questões morais que devem e precisam ser trabalhadas, o que só é possível pela razão.

As crianças, mesmo não tendo ainda o conceito abstrato do dever, da obrigação, da conduta boa ou má, entendem que há uma lei do dever e que esta não deve ser determinada pelo prazer, pelo útil ou semelhante, mas por algo universal que não se guia conforme os caprichos humanos (KANT, 1996, p.104-5).

Por não terem o conhecimento sobre esta lei e o modo pelo qual ela funciona, Kant (1996) reforçou a importância em se investir na educação iluminista, capaz de levar o homem à felicidade, conseguida a partir do conhecimento e da autonomia.

Em sua obra, *A idade do ouro*, Georges Minois relacionou ter sido a preocupação com a felicidade uma constante na história, referenciando-a à utopia humanista, do início do século XVI, de construção da felicidade, mesmo sabendo que ela não seria para todos. “Ela só pode existir para um pequeno grupo de privilegiados protegidos do resto do mundo” (MINOIS, 2011, p. 156). Nesta concepção, a felicidade é frágil e deve ser encarada como um estado excepcional, uma vez que sua abertura para todos seria o decreto de morte da própria felicidade. “A felicidade não poderia ser universal: ela é exceção; o resultado seja de um dom divino, seja da organização de um

pequeno grupo, e deve ser protegida contra as más influências do exterior pelo oceano ou por uma muralha” (idem, p. 157).

A reflexão sobre o pensamento de Minois (2011) nos conduz à constatação de que, a partir do século XVI, a busca pela felicidade se constituiu em um dos grandes objetivos dos grupamentos sociais, desde aqueles que acreditavam que estes grupos deveriam ser pequenos, até os grandes anseios expansionistas dos séculos XVIII e XIX, em busca da construção, ampliação e consolidação de impérios. É importante destacar, no entanto, que apesar de ser praticamente obrigatória, a felicidade iluminista precisava ser regulada pelo Estado, com o objetivo de proteção dos Estados Nação. Neste contexto, a educação exerceria um papel essencial, na medida em que prepararia os homens responsáveis pelo desenvolvimento da nação para ocupar os cargos de destaque, fazendo com que alcançassem, enfim, a felicidade. O resto da população deveria receber os conhecimentos básicos de ler, escrever e contar, suficientes para dar sustentação ao desenvolvimento da sociedade e para a tão sonhada felicidade dessa classe operária, já que a felicidade deveria ser relativizada pelo Estado.

### **3. O Ensino de língua inglesa no século XVI**

Para a análise dos escritos dos pensadores modernos sobre as questões relacionadas ao ensino de línguas, fez-se necessário um primeiro momento de reflexão sobre os conceitos iluministas, por terem sido a base para a produção dos autores aqui analisados, já que, em seus textos, defendiam uma educação não mais apenas pautada em memorizações e práticas desinteressantes, tendo-se em vista que a felicidade também era uma meta a ser alcançada. Para uma investigação mais aprofundada sobre os escritos desses intelectuais, é mister uma explanação sobre como se deu o ensino de língua inglesa, objeto de pesquisa deste trabalho, como língua estrangeira.

Em pleno século XVI, muitos “membros da Igreja Cristã, cientistas e letrados, servindo-se do latim como língua de comunicação internacional, movimentavam-se no espaço europeu para estudarem ou exercerem a docência em universidades estrangeiras”, o que fez com que eles aprendessem esses idiomas e se tornassem “autores de obras didáticas (dicionários e gramáticas) destinadas a facultarem aos seus compatriotas interessados o acesso às línguas estrangeiras, nomeadamente à inglesa” (TORRE, 1985, p. 7).

Nesse período, os vernáculos atingiram maior prestígio, uma vez que o Latim deixou de ser a língua de escolha para os estudos e muitos livros, principalmente a Bíblia, passaram a ser editados e publicados nas línguas nacionais. De acordo com Howatt (1988, p. 102), “A revolução Protestante destruiu o Latim como *língua franca* internacional e ajudou a promover a rivalidade entre as línguas nacionais da Europa”<sup>12</sup>, e entre essas línguas em disputa, o inglês recebeu grande destaque. Em decorrência da necessidade em se aprender o Inglês, alguns professores franceses se especializaram no ensino da Língua Inglesa, principalmente como preceptores privados, com grande destaque para Jacques Bellot, Claudius Holyband e John Florio.

Ao publicar obras próprias para o ensino do Inglês como língua estrangeira, esses autores traçaram as primeiras diretrizes para o ensino desse idioma. No que se refere ao método de ensino, este se baseava em práticas focadas na gramática e tradução, no estudo de listas de palavras, na análise minuciosa das regras, na memorização e na leitura de diálogos familiares, com a dupla finalidade de trabalhar a parte mais comunicativa da língua e inculcar valores morais a serem seguidos pelos alunos. É importante fazer uma análise mais aprofundada sobre as bases teóricas que nortearam essas primeiras produções, com destaque para as discussões sobre o papel da língua, seus usos e finalidades.

Jacques Bellot publicou dois manuais: *The English Schoolmaster* (1580) e *Familiar Dialogues* (1586), com o objetivo de atender as necessidades básicas dos imigrantes franceses, na sua maioria, artesãos. Esses trabalhadores poderiam sobreviver sem um aprofundamento na Língua Inglesa falada, mas necessitavam de algum conhecimento da língua escrita. Os manuais de Bellot apresentavam uma preocupação com a parte fonética do ensino do idioma, tendo o cuidado em associar as letras e palavras com a pronúncia do inglês. Seu segundo trabalho, *Familiar Dialogue* (1586), segundo Howatt e Widdonson (2004, p. 19-25), foi composto basicamente por pequenos diálogos nas Línguas Inglesa e Francesa, retratando as situações corriqueiras francesas.

*The French Schoolmaster* (1573) e *The French Littleton* (1576) foram os dois manuais publicados por Claudius Holyband, contendo listas de vocabulários organizadas em tópicos e uma seção de diálogos, representando, em sua grande maioria, o interesse mercantil do século XVI. Holyband defendia a leitura dos textos em voz alta e a sua repetição até a obtenção de uma correta pronúncia, preocupando-se,

---

<sup>12</sup>“The Protestant revolution had destroyed Latin as the international *lingua franca* and helped to promote a rivalry between the national languages of Europe” (Texto original. Tradução minha).



também, com a tradução, base para a aprendizagem. A “dupla-tradução”, ou seja tradução para o Francês e do Francês novamente para o Inglês, seria necessária para a memorização dos textos lidos. Para Howatt (1988, p. 24), Holyband preconizou o que posteriormente ficou conhecido como uma abordagem indutiva, uma vez que as lições “eram iniciadas pelo texto e as regras eram consultadas apenas quando os alunos já estavam familiarizados com o novo material”.

John Florio (1553-1625), o terceiro professor destacado, escreveu dois manuais: *First Fruits* (1578) e *Second Fruits* (1591), com um estilo mais elaborado e atrativo para os jovens. Os diálogos familiares presentes em suas obras se destacaram pelo caráter mais prático, com a inclusão de listas de palavras, ditos populares e relações de provérbios (HOWATT; WIDDONSON, 2004, p. 29-35).

O ensino de língua inglesa como língua estrangeira, iniciado nas últimas décadas do século XVI seguiu a mesma formação das gramáticas latinas, com predomínio de exercícios de tradução, memorização de regras e leitura de frases e diálogos familiares. Apesar do caráter prático que os *familiar dialogues* traziam para o ensino de línguas, as atividades utilizadas seguiam as tradicionais memorizações e recitações. Dado ao teor moral destas conversações, a felicidade poderia ser assegurada a partir da construção de um homem bom, fiel aos bons costumes e temeroso à Igreja e ao Estado.

#### 4. A Língua e o Império

Erasmus (S/D, p. 56-57), em sua obra *De Pueris*, ao discorrer sobre o papel dos professores e da educação, afirmou que o homem aprende a falar, e, ao fazê-lo, “está hábil para ser iniciado no aprendizado das letras”. O autor se referiu à prioridade dessa ação humana na vida do homem, chegando até mesmo a destacar que, para que a erudição seja alcançada, é importante que se tenha o gosto por dois idiomas. A menção ao aprendizado de línguas é recorrente desde o século XVI, em consequência das expansões ultramarinas, tendo sido referenciado por muitos autores, como Maquiavel [1515] (1983), que destacou a necessidade em se conhecer muitas línguas e, principalmente, as dos países dominados. Comenius ([1630] 2002, p. 73) chegou a afirmar que “se alguém, para instruir-se, quiser discutir com várias pessoas, vivas e mortas, não deverá aprender apenas uma língua, mas várias”. Pestalozzi ([1817] 2006, p. 129) também acreditou ser o estudo de línguas importante, desde que o seu

conhecimento pudesse resultar em um proveito palpável para o estudante. O autor citou o caso de Carlos V, que costumava declarar que “um indivíduo é tantas vezes homem quantas são as línguas que possui”<sup>13</sup>.

A associação entre língua e Império foi explicada por vários autores tais como Renan (2008), Falcon (1993), Hobsbawm (1990), Anderson (2008) e Howatt (1988), sendo a língua entendida como um meio de unificação de um povo e de fortalecimento dos Estados-nação, mesmo não podendo ser considerada como único fator capaz de caracterizar e explicar uma nação.

A primeira referência ao termo “império” remonta, de acordo com Peter Burke (Burke *apud* Ferreira, 2010, p. 13-14), ao final do século XVIII, com a ideia integradora e articulada do império britânico na América. Segundo Hobsbawm (2015, p. 99), os impérios e seus imperadores eram antigos, mas o termo imperialismo só apareceu no final do século XIX, a partir de 1870, tendo sido utilizado para se referir ao poderoso movimento político que o mundo ocidental enfrentava, em que a Inglaterra, e outros mercados em crescimento, como a França e a Alemanha, lutavam para o aumento dos seus domínios e influência econômica, com o objetivo de fortalecimento dos Estados e do poderio econômico, que seria conseguido com a conquista de novos mercados consumidores, de colônias que pudessem fornecer matéria prima indispensável para o crescimento comercial e da dominação econômica frente aos estados que, cada vez mais, eram denominados de nação.

A Inglaterra se constituiu no país cujo imperialismo foi mais evidente no ocidente, em decorrência do seu pioneirismo na Revolução Industrial e a expansão ultramarina, prioritária para a Grã-Bretanha. Se incluirmos os impérios chamados por Hobsbawm (2015, p. 120) como sendo “informais”, ou seja, aqueles que, apesar de se constituírem em estados independentes, estavam sob influência britânica direta, funcionando como verdadeiras economias satélites, pode-se afirmar que um terço do planeta era, de certa forma, britânico, tanto econômica como culturalmente.

A Era dos Impérios não foi apenas um fenômeno econômico e político, mas também cultural: a conquista do globo pelas imagens, ideias e aspirações de sua minoria “desenvolvida”, tanto pela força e instituições como por meio do exemplo e da transformação social [...] O que o imperialismo trouxe às elites efetivas ou potenciais do mundo dependente foi, portanto, a “ocidentalização”. Esse processo já estava,

---

<sup>13</sup>“um individuo es tantas veces hombre cuantas son las lenguas que posee” (Texto original. Tradução minha).

sem dúvida, em curso há muito tempo. [...] De fato, as ideologias que inspiraram essas elites na era do imperialismo datavam dos anos entre a Revolução Francesa e meados do século XIX, como quando revestiram a forma do positivismo de Augusto Comte (11798-1857), doutrina modernizadora que inspirou os governos do Brasil, do México e do início da Revolução Turca. A resistência da elite ao ocidente era ocidentalizante (idem, p. 125)

Pode-se dizer que o maior legado cultural deixado pelo imperialismo está na educação, nos moldes ocidentais, a que uma minoria tinha acesso, e que, ao retornar ao seu país de origem, levava não somente os conteúdos assimilados, mas todos os costumes aprendidos e ideais compartilhados. Com o aumento de escolas primárias e secundárias no século XIX, percebi uma democratização da cultura, principalmente quando associamos essas manifestações de consolidação de costumes, com a necessidade imperial de fortalecer os padrões morais a serem seguidos pela sociedade.

Da mesma forma que o termo imperialismo está relacionado ao período oitocentista, o nacionalismo também foi primeiramente referenciado, segundo Hobsbawn (2015, p. 224-233), nesse mesmo período, na França e na Itália, por um grupo de pessoas que lutavam contra os estrangeiros e os socialistas. Desde então, o termo nacionalismo vem sendo discutido, sempre relacionado ao modo pelo qual as pessoas se identificam com a sua pátria, ou seja, com a sua nação<sup>14</sup>. A nação, seria, nas palavras do autor, uma verdadeira “comunidade imaginária”, que preencheria o vazio deixado pelo sentimento de pertença encontrado nas vilas e bairros do século XIX, que deixaram de ser o principal elo de ligação das pessoas, em decorrência do crescimento

---

<sup>14</sup> De acordo com Hobsbawn (2015, p. 229), o termo nação começou a ser utilizado no final do século XIX, e, apesar da língua ser um meio de comunicação entre os membros da nação, não se constituía em uma questão nacional de grande relevância, uma vez que “o nacionalismo linguístico foi criação de pessoas que escreviam e liam, não de gente que falava” (idem, p. 230). A língua não pode definir uma nação, podendo ser considerado, no entanto, como um elemento de coesão protonacional, o que pode ser entendido quando analisamos, por exemplo, a difusão da língua oficial dos países dominantes e das elites, transformadas em língua oficial dos Estados modernos, por intermédio dos dispositivos administrativos e da educação pública (HOBSBAWN, 2011, p. 74). Para Renan (2008, p. 6), a essência de uma nação está nas coisas em comum que unem as pessoas, bem como os esquecimentos necessários para que esse sentimento seja fortalecido, já que, conforme defendido por Anderson (2008), a nação é uma comunidade imaginada, com os elementos estabelecidos de tal forma que essa ideia de pertencimento seja ainda mais fortalecida e compartilhada por seus integrantes. Para Renan (2008, p. 9), uma nação não poderia ser definida pela religião, geografia ou língua, e nem mesmo pelo critério da raça, caso contrário a civilização europeia deixaria de existir, já que não existe uma raça pura, e os países considerados como mais nobres, ou seja, os grandes Estados-nações territoriais, são aqueles em que o sangue foi mais misturado. No final do século XIX, com a democratização da política, as discussões sobre o grupo de votantes e a criação dos Estados modernos, as questões relacionadas à nação e ao sentimento de pertencimento a uma nacionalidade cresceram a ponto de ganhar destaque nas agendas políticas. Os Estados, nesse contexto, utilizaram os crescentes meios de comunicação e a força das escolas primárias para inculcar um sentimento cada vez mais de pertencimento a uma nação, promovendo uma ligação do povo aos países e suas bandeiras, em um verdadeiro processo de invenção de tradição (HOBSBAWN, 2011, p. 97-98, 106).

das cidades, como consequência da Revolução Industrial, e das contínuas conquistas territoriais do século XIX. Hobsbawn (2011, p. 28) mostrou que o conceito de nação é também muito recente, sinalizando que, em 1908, o termo aparecia com seu sentido mais moderno no *New English Dictionnary* como se referindo à independência e unidade política, em oposição ao que se costumava acreditar outrora, relacionado a uma unidade étnica.

Hobsbawn (2011, p. 58) defendeu a ideia de que as nações foram consolidadas e aceitas pelo povo como consequência da busca pelo preenchimento de um vazio emocional deixado pela desintegração de relações humanas anteriores. Essas pessoas, tendo perdido comunidades humanas reais, passaram a se apegar a comunidades imaginadas que vão sendo formadas em torno de laços protonacionais. O termo comunidades imaginadas foi utilizado por Anderson (2008) para se referir a essas comunidades criadas em torno de um sentimento de pertencimento às custas de exaltações de glórias passadas, de esquecimentos de um passado de destruição e de um futuro assegurado pelos meios de comunicação e pela educação.

Neste cenário, é fundamental entender que a língua era de suma importância para a unidade de um império, de modo que, de acordo com Falcon (1993), para que Portugal se consolidasse como uma nação na Europa do século XIX e pudesse impor sua soberania entre as colônias, foi necessária a imposição da língua, fazendo com que todo o Império se constituísse em torno do português. Foi necessário expulsar os jesuítas das colônias portuguesas, que se recusavam a ensinar os índios na língua da metrópole, para que o português fosse ensinado e a língua administrativa pudesse ser compartilhada entre os moradores das colônias, de modo a, com o tempo, aumentar o sentimento de pertencimento à nação.

A partir da demonização dos padres da Companhia de Jesus, e da dita perversidade com a qual haviam tratado os povos das colônias portuguesas, a sua expulsão e o consequente estudo da língua portuguesa se faziam necessários, e eram capazes de criar uma comunidade imaginada, conforme teorizado por Anderson (2008). Fica evidente, então, a íntima relação entre a língua e a noção de Império, sendo importante destacar, no entanto, que este não é o único fator de unificação dos povos.

A língua, segundo Ernest Renan (2008), convida as pessoas a se reunirem, mas é a vontade de unificação que determina os laços afetivos, uma vez que “uma nação é uma alma, um princípio espiritual”, devendo contribuir para esse sentimento “a posse em comum de um rico legado de lembranças [e de esquecimentos], o

consentimento atual, o desejo de viver em conjunto, a vontade de continuar a fazer valer a herança que receberam esses indivíduos” (RENAN, 2008, p. 18). E, apesar da língua, por si só, não explicar o porquê da formação das nações, ela transmite esse legado, em torno do qual as pessoas se reúnem e o império é constituído.

## **5. O ensino de língua inglesa e a infância: do século XVI ao XIX**

Dada a importância da língua para o fortalecimento de uma nação, o seu estudo merece destaque, o que faz com que algumas preocupações, como a idade certa para o seu estudo, fossem discutidas. Erasmo (S/D) foi um dos primeiros autores a tratar a criança como criança, e não como um adulto em miniatura, o que era muito comum no século XVI. Para o autor, o ensino deveria ser propiciado à criança, sem a necessidade de se esperar a fase adulta, uma vez que “raro o adulto que logra sucesso na aprendizagem de línguas. Se acontecer, a tonalidade e a pronúncia correlatas ou não calham bem a ninguém ou só a poucos” (ERASMO, S/D, p. 61). Percebi, em sua obra, um esboço de um método de ensino de línguas que privilegiava, inicialmente, a fala, para logo após se debruçar sobre a parte escrita. Mesmo reforçando a necessidade em ensinar as línguas às crianças, nada deveria ser feito até que o aluno completasse 7 anos de idade, para que os estudos não fragilizassem sua saúde, em decorrência do método de estudo, que era enfadonho e baseado em atividades focadas em longas explanações, que precisavam ser repetidas e reproduzidas por escrito.

Comenius ([1630] 2002, p. 148) compartilhava da mesma opinião em relação à dificuldade de aprendizagem nos primeiros anos de vida, chegando a afirmar que “a criança não pode ser instruída enquanto é pequena demais, porque a raiz da inteligência ainda está escondida”. Segundo o autor, os ensinamentos deveriam ser passados aos alunos jovens, já que as crianças ainda não tinham condições de aprender, e, quando da velhice, era tarde demais, pois a inteligência e a memória já começavam a falhar.

Erasmo (S/D, p. 96) criticou qualquer associação a métodos enfadonhos para a aprendizagem de uma língua, reforçando a importância em possibilitar o ensino desde a mais tenra idade. Ao admitir que as regras gramaticais são entediantes e “menos atraentes do que necessárias”, o autor sugeriu que, “ao principiar o ensino, tenham preferência as regras mais importantes e mais simples”, em um discurso por uma

suavização dos métodos corriqueiramente empregados, que privilegiavam processos mecânicos e repetitivos de memorização.

Desde o século XVI, os professores priorizaram práticas educacionais baseadas no ensino dedutivo de regras gramaticais, na memorização dessas regras e na tradução de listas de palavras. Os pesquisadores da linguística aplicada, entre eles, Douglas Brown (1994), Diane Larsen-Freeman (2011) e Jeremy Harmer (2001), teorizaram sobre essas práticas, no século XX, rotulando-as sob a definição de método da gramática e tradução. Apesar de usar essa nomenclatura, neste trabalho, é importante destacar que o Método da Gramática e Tradução ainda não havia sido sistematizado nos séculos aqui estudados, existindo, tão somente, um compartilhamento de práticas, vistas como as únicas capazes de levar à aprendizagem de um idioma.

As abordagens baseadas<sup>15</sup> no ensino da gramática e nas práticas de tradução eram, assim, corriqueiras, desde o século XVI, de modo que, em Portugal e no Brasil, o princípio de simplificação das regras gramaticais foi colocado em prática pelo Marquês de Pombal, no século XVIII, quando, ao expulsar a companhia de Jesus, aboliu as práticas entediadas e baseadas em longas explicações gramaticais, com excessos e rebuscamentos, exigindo que a língua vernacular fosse utilizada e com poucas regras, somente aquelas consideradas como essenciais (SANTOS, 2010, p. 76-80). Ao sistematizar e legislar sobre o ensino de línguas no Brasil, D. João VI, em 1809, orientou que os compêndios utilizados fossem leves e concisos, refutando o exagero de regras, tal como defendia Erasmo de Roterdã, no século XVI.

Percebi, em Erasmo (S/D), uma preocupação com as potencialidades do aluno na formação do conhecimento, uma vez que o autor afirmou que o educador deveria ir “ao encontro da potencialidade nativa do educando”, de modo a ajudá-lo a ter explicitada a sua “riqueza interior, fazendo com que emergja todo o cabedal com a natureza o dotou” (ERASMO, S/D, p. 116). Trata-se de um pensamento que, por muito tempo, foi

---

<sup>15</sup> Kumaravadivelu (2006), ao discorrer sobre métodos e abordagens, explica que um método é uma sistematização de procedimentos que devem ser seguidos pelos professores em sala de aula; enquanto que uma abordagem está relacionada aos princípios filosóficos norteadores para que as técnicas de ensino e atividades possam ser preparadas, sem a necessidade de sistematização de um método único a ser seguido. Assim, nesta tese, refiro-me a uma abordagem que privilegia a gramática e a tradução porque, no século XIX, o método da gramática e tradução não havia sido sistematizado ainda. Ao mesmo tempo, quando comparo as práticas vivenciadas no século XIX com o que foi teorizado nos séculos seguintes, utilizo os devidos termos, como método da gramática e tradução, método direto e abordagem comunicativa. Esta última recebe o nome de abordagem por, ao contrário do método, não dispor de uma sequência de procedimentos que devem ser seguidos, e sim de conceitos filosóficos que precisam ser respeitados para que o ensino seja estabelecido por esses preceitos.

associado como pertencente ao século XIX, e trabalhado no século XX, mas que, na realidade, já começou a ser discutido no século XVI.

Rousseau [1762] (1979) também discorreu sobre a análise do papel do aprendiz durante o processo educacional, valorizando as descobertas e os aprendizados que são obtidos ao longo da vida, afirmando que “a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Começamos a instruir-nos em começando a viver” (ROUSSEAU, 1979, p. 16). As descobertas feitas pelos alunos são importantes e devem ser valorizadas, uma vez que o verdadeiro mestre “não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontrem” (ROUSSEAU, [1762] 1979, p. 28).

Pestalozzi ([1817] 2006, p.83) reforçou esse pensamento difundido desde o século XVII, deixando claro, em sua obra, que não se pode começar a ensinar nada às crianças sem que antes seja analisado o conteúdo que é trazido pelo próprio infante e pelas suas faculdades mentais, já que acreditava que existiam faculdades inatas nos indivíduos que deveriam ser respeitadas. Essas ideias nos fazem concluir que a memorização de regras não era valorizada em sua obra e a vivência do aluno deveria ser levada em consideração, o que era compartilhado com uma grande quantidade de autores modernos, como, por exemplo, Comenius ([1630] 2002), Locke ([1690] 1983), Herbart ([1806] 2006), Spencer ([1861] 1888) e Calkins ([1861] 1886).

A obra *O Emílio* discorreu sobre o ensino dos príncipes, de forma individualizada, considerando ser a criança um adulto, e excetuando-se qualquer tentativa de instrução a um pequeno que apresentasse defeitos visíveis. Rousseau [1762] (1979) discutiu ideias que são retomadas em séculos seguintes como sendo totalmente inovadoras, baseadas na centralização do ensino na figura da criança, na valorização da fala e no entendimento de que o exagero de regras no ensino não são garantias de sucesso de aprendizagem. Suas ideias referentes à linguagem estão centradas na concepção de que é inapropriada a expectativa de que a criança aprenda a falar rápido, o que leva, invariavelmente, a um retardo na produção da fala ou a um balbuciar mais confuso; e na defesa de que existe uma gramática geral na cabeça dos aprendizes, capaz de conduzi-los no processo de entendimento de regras, ou, até mesmo, de criação de algumas.

De início, têm as crianças, por assim dizer, uma gramática de sua idade, cuja sintaxe tem regras mais gerais do que a nossa. E se prestássemos bem atenção, espantar-nos-ia a exatidão com que elas seguem certas analogias, impróprias se quiserem, mas muito

defensáveis e que só são chocantes pela sua dureza ou porque o uso não as admite (ROUSSEAU, [1762] 1979, p. 53).

A ideia defendida por Rousseau [1762] (1979) é muito importante para as pesquisas em história do ensino das línguas, principalmente quando analisamos o conceito de gramatização, destacado por Auroux (1992), como sendo o momento em que o Latim atingiu o seu auge, no século XVI, graças à expansão ultramarina, e o ensino de qualquer língua passou a ser feito por associação e comparação com as regras da gramática latina, ou seja, por intermédio de uma sucessão de analogias. Segundo o autor, “a gramatização (a base do Latim) de um vernáculo europeu pode igualmente servir de partida para uma outra língua e lhe transmitir sua ‘latinidade’”, reafirmando a crença de que bastava saber o Latim para que as outras línguas pudessem ser aprendidas, pela tradução (AUROUX, 1992, p. 44).

A defesa pela existência de uma gramática geral atingiu seu apogeu no século XVIII, com a difusão das ideias dos enciclopedistas franceses sobre a importância de se unificarem as regras gramaticais comuns a todas as línguas, reunindo suas categorias identificáveis e, conseqüentemente, semelhantes. A gramática geral, filosófica, especulativa, universal ou racional, como também era conhecida, foi “concebida como uma introdução a diferentes gramáticas de línguas”, por isso contém regras similares que podem ser aplicadas a qualquer idioma estudado. Esse fato, destacado por Auroux (1992, p. 86; 89), é de fundamental importância para a análise dos compêndios produzidos em Língua Estrangeira entre os séculos XVI e XIX, uma vez que as semelhanças entre os padrões das gramáticas são evidentes, e não apenas entre compêndios destinados ao ensino da mesma língua. Tal pensamento era recorrente desde a época de Comenius [1630] (2002), no século XVII, uma vez que ele também acreditava na existência de regras linguísticas universais, aplicáveis a todas as línguas.

## **6. O ensino de línguas e a inculcação de valores morais**

Ao discutir a história do ensino de línguas, é imprescindível analisar a relação entre as práticas educacionais do recorte estabelecido e o modo pelo qual os preceitos morais eram trabalhados, uma vez que, desde o século XVI, o objetivo de inculcar valores morais na mocidade era uma constante. Esta preocupação é recorrente nos



escritos dos pensadores modernos aqui estudados, desde os escritos de Comenius [1630] (2002), e a defesa por escolas que se preocupassem não só com as letras, mas, inclusive, com a moral e a piedade. “Se for esquecida uma dessas funções, haverá um hiato que não só será pernicioso para a instrução, mas também será capaz de infirmar a solidez do processo educativo. Porque nada pode ser sólido se não for coerente em todas as partes” (COMENIUS, [1630] 2002, p. 186). Pestalozzi [1817] (2006) e Herbart [1806] (2006) também ressaltaram o valor da moral na educação, tendo sido destacado, por esse último, que o fim maior de qualquer processo educativo é a moral, daí a importância em se trabalhar uma boa orientação educacional.

Ao destacar os aspectos morais que o ensino deve ter, e a importância em valorizar o raciocínio, a observação e a experiência, tal como defendido por Locke [1690] (1983), Rousseau ([1762] 1979, p. 74-75) explicou que “a fórmula a que se podem reduzir, mais ou menos, todas as lições de moral suscetíveis de serem dadas às crianças” está na utilização de um jogo de perguntas e respostas, de valor moral, através do qual a criança pratica a linguagem e reforça os conceitos que são colocados nos diálogos. Essa prática guiou toda a produção de gramáticas para o ensino de Inglês do século XVI ao XIX, já que, ao final dos compêndios, era comum a existência de uma coletânea de diálogos familiares, com o objetivo de promover mais prática na língua alvo e oportunizar que os valores morais pudessem ser inculcados na juventude, sempre na tentativa de consolidar padrões de boa conduta e moral inabalável. Não bastava somente se preocupar com a memorização de regras desconexas e de listas de palavras desvinculadas de um contexto comunicativo, uma vez que essas conversações apresentadas ao final dos compêndios se constituíam em uma oportunidade de colocar em prática o vocabulário aprendido.

Os *familiar dialogues* estão presentes nas gramáticas de língua latina, bem como nas das línguas vivas, produzidas a partir do século XVI, tendo sido destacados por vários autores modernos, como, por exemplo, Herbart ([1806] 2006, p. 131), ao afirmar que “o verdadeiro veículo do ensino analítico é o *diálogo*, iniciado e mantido mediante uma leitura livre e, se possível, realçado mediante ensaios escritos que educando e educador reciprocamente se apresentam”. Os diálogos não deveriam ser, segundo sua descrição, longos e artificiais, contanto que os pensamentos pudessem ser expressos de forma clara, de modo a trabalhar a alma dos alunos e possibilitar que eles os recitassem de forma perfeita, mesmo que, para isso, necessitassem da ajuda do professor. Em

última instância, “aqueles exercícios tornar-se-ão quase imprescindíveis para que não fique oculto à vigilância pedagógica o que se prepara no íntimo” (idem, p.132).

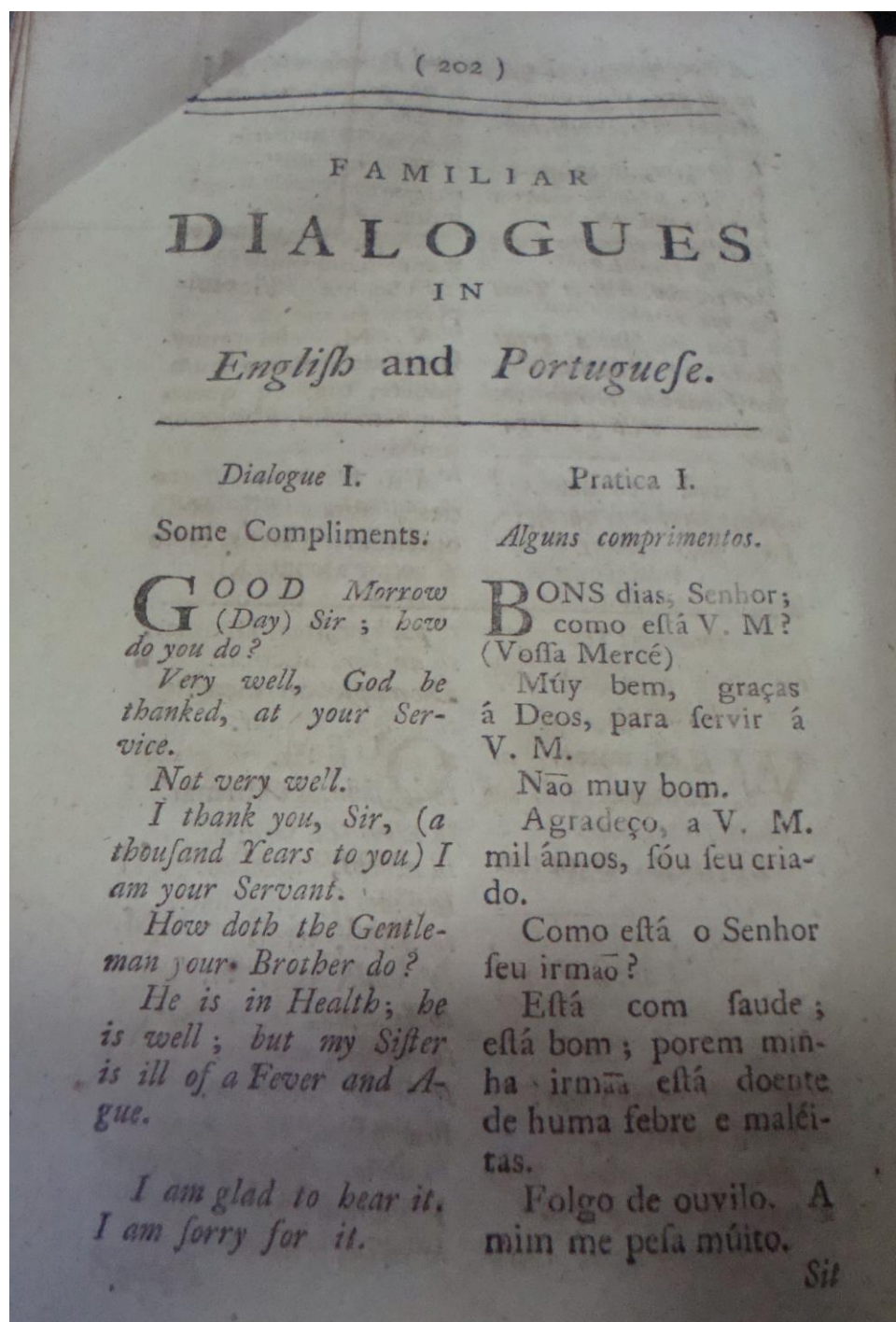


Figura 1: Exemplo de *Familiar Dialogue* retirado da *Grammatica anglo-lusitana e lusitano-anglica*  
Fonte: CASTRO, p. 202

De acordo Com Oliveira e Corrêa (2006, p. 40-42), os diálogos familiares se assemelham ao método do catecismo, ou seja, perguntas e respostas elaboradas com o

objetivo de fazer com que o aluno memorize o conteúdo religioso, sendo que, transportados para os diálogos familiares, constituíam-se em um verdadeiro método de ensino-aprendizagem, fornecendo a base para que o trabalho gramatical do ensino de línguas fosse associado com o estilo da escrita e a necessidade em se ter bons modelos de leitura. Valorizava-se, dessa forma, a precisão gramatical e a elegância estilística, que poderiam ser adquiridas em decorrência das sessões de memorização e recitação, orquestradas pelos professores.

Os diálogos estiveram presentes nos compêndios publicados ao longo de todo o século XIX, com destaque para a defesa do seu caráter formativo, na obra *Primeiras lições de coisas*, em que Calkins [1861] (1886), ao discorrer sobre o modo pelo qual o ensino de línguas deveria ser processado, defendeu seu uso, tendo, inclusive, selecionado alguns modelos que poderiam ser utilizados como guias para os leitores que estivessem lecionando ou com interessados em ensinar.

Para o supracitado autor, esses textos são formas de assegurar o trabalho da moral e da ética entre os alunos, para a geração de modelos de boa moral a serem seguidos, considerando-se que a moralidade traz dois fundamentos principais: “os juízos estéticos (normas absolutas de conduta) e as representações (que constituem o conteúdo dos juízos estéticos)” (HERBART, [1806] 2006, xix).

O objectivo da formação moral não pretende outra coisa senão que as ideias de justiça e bem, em todo o seu rigor e pureza, se tornem os verdadeiros objetos da vontade, e que, de acordo com elas, se determine o conteúdo íntimo e real do carácter, bem como o cerne profundo da personalidade, relegando para último lugar, qualquer outra arbitrariedade (idem, p. 50).

O conhecimento e a moral estariam, dessa forma, garantidos pelo estudo e memorização dessas frases, já que os fins da moralidade deveriam guiar todas as ações educativas. A importância em se trabalhar a moral é ainda mais destacada pelo autor quando o mesmo afirma que a criança nasce desprovida de vontade e de moral, e que os atos não virtuosos, como consequência, seriam nocivos e irreparáveis, o que nos leva a concluir que os diálogos familiares se constituiriam em uma forma segura de se trabalhar as representações e as questões morais, para que o desenvolvimento do conhecimento e do caráter pudessem ser assegurados, sempre a partir do trabalho com a experiência e a intuição. Nesse contexto de busca pela formação moral, era verificado o

trabalho com a parte prática da língua, por intermédio da consolidação de situações, capazes de valorizar a experiência.

## **7. O ensino de línguas e o método baseado na gramática e na tradução**

De acordo com Larsen-Freeman (2011, p. 13-24), o método da gramática e tradução, também denominado de método clássico, por ter servido de metodologia para o ensino das línguas clássicas, visa permitir que os alunos sejam capazes de compreender textos escritos, traduzi-los, bem como aprender a gramática do idioma, a partir da exposição às regras gramaticais, e uma série de vastos exercícios dedutivos. Faz parte desse método, também, a criação de listas de palavras retiradas do texto lido pelos alunos, que deveriam ser memorizadas e traduzidas. O professor que faz uso dessa metodologia ministra a aula na língua vernacular, e, dessa forma, há pouquíssimo ou nenhum desenvolvimento das habilidades orais em sala de aula, uma vez que esse não é o foco do método. É importante destacar, mais uma vez, que a nomenclatura Método da Gramática e Tradução, ou *Grammar Translation Method*, só surgiu a partir de uma sistematização feita no século XX. Assim sendo, para o período que antecede o estabelecimento dessa definição, utilizarei, com mais propriedade, a expressão “método baseado na gramática e na tradução”.

Desde o século XVI, a valorização do estudo da forma era prioritária em detrimento da fala, pois acreditava-se que bastava saber as regras gramaticais e ter decorado um número razoável de vocábulos, para que o aluno aprendesse o idioma, por isso que os compêndios publicados desde então apresentavam a mesma estrutura, repetindo-se, muitas vezes, os textos empregados, ou, pelo menos, mantendo-se as temáticas.

Mesmo vivendo o seu auge até o século XIX, muitos pensadores modernos criticavam o ensino pautado em práticas tão mecânicas e descontextualizadas como as verificadas nos métodos baseados na gramática e na tradução. Locke [1690] (1983) já havia trabalhado, no século XVII, com a ideia de pensamento e da experiência para analisar as questões relativas ao ensino de línguas, destacando que o entendimento do que está sendo dito é mais importante do que a tradução de cada palavra isoladamente, já que existem palavras consideradas como intraduzíveis, sem que nenhuma correspondente em outra língua possa ser encontrada. No século XVII, dessa forma, o

autor já defendia uma teoria baseada no entendimento das palavras e coisas e não na tradução literal das palavras criadas, chegando, até mesmo, a destacar a imperfeição das palavras e a necessidade em utilizar outros meios para que o entendimento do que se quer falar pudesse ser assegurado.

Quando uma pessoa faz uso do nome de qualquer idéia simples, e percebe que não é entendida, ou está em perigo de ser enganada, é obrigada, pelas leis da engenhosidade e objetivo do discurso, a declarar seu significado e a tornar conhecida qual idéia isso pretende significar. Isto, tem sido mostrado, não pode ser feito por definição; e, portanto, quando uma palavra sinônima deixa de fazê-lo, há apenas uma dessas duas vias. Primeira, às vezes *nomeando* o objeto [...]. Segunda, o único meio seguro para tornar conhecido o significado do nome de qualquer idéia simples consiste em *apresentar aos seus sentidos este objeto que pode produzi-la em sua mente*, e fazê-lo realmente ter a idéia que a palavra enuncia (LOCKE, 1983, p. 261).

Fica clara, dessa forma, a ideia de que os sentidos são, para o autor, mais importantes do que as palavras em si, e que o mero exercício de tradução não é capaz de cumprir o papel comunicativo da língua, ou seja, de promover o entendimento da mensagem que está sendo negociada. Trata-se de um pensamento distanciado do que é pregado no método da gramática e da tradução, e que é considerado, por muitos autores, como sendo o primeiro método de ensino de línguas estrangeiras. Esse método, contudo, não era destacado por autores tais como Erasmo (S/D), Comenius [1630] (2002), Locke [1690] (1983), Verney [1746] (1991), Rousseau [1762] (1979), Herbart [1806] (2006), Pestalozzi [1817] (2006) e Calkins [1861] (1886), por exemplo, que já defendiam ser necessário inserir atividades relacionadas à experimentação, à indução, à ludicidade e ao estabelecimento de um contexto comunicativo.

Comenius [1630] (2002), ao se referir ao ensino do Latim, por exemplo, comparava-o com o ensino de outras línguas, concluindo que um mesmo aprendiz poderia ser capaz de expressar-se em uma outra língua após alguns meses de estudo, o que não acontecia com a língua latina, que só era aprendida com 15 ou 20 anos de estudo, e isso em decorrência do uso “das muletas que são as gramáticas e os léxicos” (COMENIUS, [1630] 2002, p. 107), o que levava a uma produção cheia de incertezas e hesitações. Ao colocar no excesso do uso da gramática e na ênfase nos exercícios de memorização a responsabilidade pelo ensino precário da época, o autor fez um

panorama de como se dava o ensino de línguas, colocando que o problema reside no fato de que

não se inicia por um autor ou por um léxico bem ilustrado, mas pela gramática, ao passo que são os autores e, a seu modo, os léxicos que fornecem a matéria do discurso, ou seja, os vocábulos: a gramática acrescenta apenas a forma, vale dizer, as leis para formar, organizar e unir os vocábulos (idem, p. 150).

O excesso das regras gramaticais acabava por ser o grande vilão do processo educacional, segundo o autor, no que se refere ao ensino de línguas. Comenius (2002, p. 158) propôs, dessa forma, um “remédio” para a desordem instalada, que consistia na instauração de um ensino de línguas centrado, no início, em rudimentos simples, para que, só depois, os alunos pudessem partir para estudos mais aprofundados, por intermédio de regras, exemplos e exceções, se fosse o caso. Trata-se, dessa forma, de um método oposto ao pregado na gramática e tradução, baseado na imaginação, na abundância de exemplos, nos bons textos e no entendimento do que está sendo ensinado, em oposição aos meros exercícios de memorização, que já eram comuns.

Em sua *Didática Magna*, Comenius [1630] (2002) compôs uma didática para ensinar todas as coisas de modo fácil e sem causar enfados no docente e no discente, utilizando-se um único método para o ensino de todas as artes e línguas. Sua preocupação com a linguagem é notória desde a sua mensagem aos leitores, uma vez que o autor escreveu a obra na sua língua vernacular, e só depois a traduziu para o latim, mesmo sabendo que as obras mais renomadas ainda eram escritas, inicialmente, na língua latina. Os sentidos e a mente também foram valorizados por Comenius [1630] (2002), o que pode ser comprovado com a sua afirmação de que o homem é dotado de uma força interior que o impulsiona a querer conhecer sempre algo novo, e a ter o sucesso assegurado, consequência do fato de que, segundo o autor, “nada há no mundo que um homem dotado de sentidos e razão não possa compreender” (idem, p. 60).

Alguns pontos merecem destaque nesta obra, tais como a menção de que todas as línguas podem ser aprendidas com o mesmo método; o fato de que nem sempre é necessário estudar as línguas em todas as suas partes e com a mesma profundidade; cada língua precisa ser aprendida isoladamente, para não confundir a cabeça do aprendiz; as línguas devem ser aprendidas mais com a prática do que com o uso de regras, utilizando-se atividades que priorizem a audição e a fala, para que depois seja possível

passar para exercícios de releitura e cópia, com atividades de imitação, sejam elas escritas ou orais; e as novas línguas são aprendidas tendo-se sempre como referência os conhecimentos de uma anterior, por intermédio de comparações do que já foi estudado. Este ponto está em consonância com o movimento verificado desde o século XVI, conhecido como gramatização, como já mencionado anteriormente, e que afirmava que as línguas são aprendidas por comparação (AUROUX, 1992, p. 67-76).

Com a leitura de Comenius [1630] (2002), é possível perceber como o ensino do latim se dava pelo método direto e a crítica a essa prática, já que, segundo o autor, o desconhecido não deveria ser ensinado pelo desconhecido. Isto é, o vernáculo não deveria ser ensinado por latim, mas o contrário. A partir dessa prescrição para o ensino de uma língua, fica clara a orientação do autor para que o método direto, vigente no que se refere ao uso do latim, deixasse de ser utilizado, e, em seu lugar, fosse aplicado um método mais ameno, utilizando a língua vernacular como língua de acesso ao conhecimento, mas sem os excessos e exageros de forma, presentes no método baseado na gramática e na tradução.

Os escritos de Verney [1746] (1991) corroboram com a postulação feita por Comenius [1630] (2002), ao reforçarem a orientação de que o vernáculo e as outras línguas deveriam ser aprendidas pelo próprio vernáculo, tendo em vista que muitos problemas poderiam ser causados se o ensino fosse baseado nas regras latinas. O autor utilizou, como exemplo, o caso da retórica<sup>16</sup>, destacando o impropério encontrado no seu ensino pelo latim, já vez que tal prática em nada facilitaria o aprendizado e poderia até gerar a impressão de que a retórica só servia como pretexto para o estudo das orações latinas:

Não havemos de carregar os rapazes com dois pesos: entender a língua e entender a retórica. Também não devemos fingir os homens

---

<sup>16</sup>Para João Escobar Cardoso (2011), o verdadeiro renascimento da retórica foi presenciado no século XVIII, de modo que, em Portugal e no Brasil, o Alvará de 1759 trouxe as grandes orientações para os professores de retórica, que passariam a ser nomeados pela Coroa Portuguesa, através de concurso público. Pela referida Lei, o professor de retórica deveria ter a grande missão de proporcionar um vasto conhecimento sobre filosofia, lógica e eloquência, devendo “dar aos seus Discipulos quando se tratar da Invenção hum Compendio Historico, e Critico das diferentes seitas dos Filosofos; e huma tam bem compendiosa, e sucinta Noção da util, e verdadeira Logica: explicando somente os princípios elementares dela, e as regras claras, precisas e indispensavelmente necessarias para quem deseja ter hum perfeito conhecimento da Eloquencia, e dos meios de argumentar solidamente, e de persuadir com concludencia” (PORTUGAL, 1830, p. 781). Tendo como base o Alvará de 1759 e as suas pesquisas, Cardoso (2011, p. 83-86) pontuou a diferença entre a retórica e a gramática, destacando que esta doutrina sobre os termos e as frases que devem ser empregadas para a correta leitura e fala; enquanto que aquela se debruça sobre o prévio conhecimento gramatical, para que se ensine a falar bem, e a persuasão seja efetiva.

como não são, imaginando rapazes mui agudos e espertos. Tudo isto é ilusão. Os rapazes são de diversas capacidades, e muitos são rudes. Comummente aprendem retórica, quando ainda não entendem bem latim. E, assim, é necessário falar-lhe em português [...]. Esta é a primeira regra do método: facilitar a inteligência (VERNEY, 1991, p. 73).

A importância dos textos de Verney [1746] (1991) para o ensino de línguas está relacionada, principalmente, à defesa da necessidade do estudo das línguas vivas, devendo esse estudo ser conduzido na língua materna, uma vez que esse autor foi um dos estrangeirados que mais defendeu o uso do vernáculo para que todas as línguas e ciências pudessem ser ensinadas. A obrigatoriedade do uso do latim para que o acesso à Ciência pudesse ser alcançado foi questionada em sua obra, em decorrência dessa dificuldade que os “rapazes” teriam durante os estudos.

A valorização da língua vernacular, da experimentação, da utilização de exemplos, das sensações e da imaginação, encontrada nos autores acima mencionados, foi reforçada por Pestalozzi [1817] (2006), ao criticar o conceito de educação baseado em um conjunto de exercícios desconexos, ou seja, em práticas pautadas na gramática e tradução, de forma mecânica e desprovida de sentidos. É destacado o papel do ensino contextualizado, a partir do concreto, de explicações claras e detalhadas, de desenhos, jogos variados, que trabalhem com a imaginação, e da modelagem, com destaque para o ensino da língua materna e de, pelo menos, um idioma.

Pestalozzi [1817] (2006) afirmava que os métodos enfadonhos de ensino de latim, cheios de regras desconexas e palavras descontextualizadas, não deviam ser utilizados para o ensino das línguas vivas, acrescentando que as regras ininteligíveis, bem como a disciplina severa empregada, eram absurdas, tanto do ponto de vista moral quanto intelectual. O autor, assim como Spencer [1861] (1888), acreditava que a autonomia deveria ser trabalhada entre os alunos, uma vez que a costumeira memorização de regras gramaticais e de vocabulário não levava a um aprendizado eficaz e poderia ser considerada como

o sistema mais cômodo para a negligência e a indiferença daqueles que o utilizam como sistema de ensino [...] esse sistema tem se mantido muito tempo e, apesar de sua pobreza, tem sido divulgado por



aquelas que não pensam em nada e suportado por aqueles que não pensam com autonomia (PESTALOZZI, 2006, p. 114)<sup>17</sup>.

Pestalozzi ([1817] 2006, p. 122) não somente criticou o método da gramática e tradução e o estudo extensivo de regras gramaticais como também teceu críticas severas aos métodos áudio-linguais<sup>18</sup>, que, na sua concepção, levavam ao desinteresse do aluno, que se via obrigado a escutar em silêncio longas conversas, repetir frases que não despertavam o seu interesse e fazer exercícios que não atraíam a sua atenção. A única solução encontrada, dessa forma, seria a introdução de um método de ensino em que os alunos não se sentissem abandonados, não tivessem que escutar passivamente diálogos extensos e não recebessem castigos tão penosos. Ao contrário, as situações em sala de aula deveriam estimular as crianças, utilizando-se perguntas e respostas, despertar o interesse em decorrência de explicações claras e ganhar a simpatia dos estudantes pela afabilidade. Trata-se, em última análise, de uma total rejeição aos métodos baseados na gramática e na tradução e aos métodos áudio-linguais e uma ode às abordagens intuitivas e comunicativas, bem como às características de ensino que viriam a ser encontradas quando da instalação do método direto, cuja teoria tem sido relacionada ao século XX, mas que, na realidade, encontra sua fundamentação nos autores modernos desde o século XVII.

## 8. O ensino das línguas vivas e os métodos intuitivos

---

<sup>17</sup>*el sistema más cómodo para la negligencia y la indiferencia de aquellos que lo utilizan como sistema de enseñanza. [...] ha podido mantenerse durante tanto tempo esse sistema que, a pesar de su pobreza, se há visto propugnado por aquellos que no piensan con bastante autonomia* (Texto original. Tradução minha).

<sup>18</sup> Ao discorrer sobre os métodos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, Larsen-Freeman, 2011, p. 44-45) destaca que rudimentos de práticas orais podiam ser encontradas nos séculos XVIII e XIX, mas que o método áudio-lingual foi difundido, com esta nomenclatura, no período da segunda guerra mundial, estando pautado no desenvolvimento prioritário das habilidades orais, por comparar o aprendizado da língua estrangeira com o da língua materna e apontar que a ordem natural de aquisição de primeira língua segue a seguinte ordem: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e produção textual, e dessa forma, a compreensão auditiva e produção oral deveriam ser os objetivos primeiros dos livros didáticos e procedimentos dos professores. Todas as estruturas e o léxico deveriam ser introduzidos por intermédio de diálogos artificiais, cuidadosamente criados para que o aluno pudesse entrar em contato com a estrutura e as conversações com as quais um aprendiz normalmente se depara. Esquece-se, contudo, que não há como prever os vocábulos necessários nas situações comunicativas, pois os contextos sócio-culturais são distintos. Os diálogos são, dessa forma, internalizados por exaustivas atividades de imitação e repetição, que se consituem nas práticas principais para o aprendizado da língua estrangeira, seguindo-se essa orientação.

Desde o século XVI, com os escritos de Erasmo de Roterdã (S/D), as práticas enfadonhas de tradução e memorização de regras gramaticais foram questionadas, em prol do estabelecimento de um ensino mais prazeroso e contextualizado. A busca por um método mais intuitivo, que privilegiasse a experimentação, foi percebida ao longo da análise dos discursos dos autores modernos aqui retratados, culminando com a publicação de obras que descreviam como o estudo das coisas deveria vir antes do estudo das palavras, presente, por exemplo, na obra *Primeiras Lições de Coisas*, publicada, inicialmente, em 1861 por Calkins. No entanto, somente com a normatização do método direto<sup>19</sup>, no século XX, o ensino de línguas passou a ser pautado, de forma sistemática, pelo estabelecimento de práticas intuitivas, com pouca ou nenhuma ênfase na gramática, com o ensino de vocabulário dentro de contextos comunicativos detalhados, e a partir da experimentação, ou seja, da manipulação de objetos e uso de imagens para auxiliar o professor a conduzir o aluno no aprendizado de línguas de forma mais intuitiva. As ideias que, até o período oitocentista, estavam presentes nos escritos dos educadores aqui elencados, só foram normatizadas no século XX, por meio da oficialização do Método Direto e da Abordagem Comunicativa.

Calkins [1861] (1886) apresentou um método detalhado de se ensinar todas as coisas, trabalhando sempre a partir da percepção e da intuição. O aluno deveria começar entrando em contato com as coisas mais simples, indo até as mais complexas, para que se familiarizasse com os conhecimentos adquiridos. “Convém que as primeiras lições da creança na escola sejam dadas em conversa e com a maior simplicidade, para despertar o espirito, desenvolver os hábitos de observação, e adestrar os alunos no emprego da linguagem” (CALKINS, [1861] 1886, p. 33).

Ao se referir ao ensino da linguagem, Calkins [1861] (1886) destacou a importância em começar a ensinar, primeiramente, as letras, indo para as sílabas, e, logo após, as palavras, enfatizando ser necessário trabalhar, inicialmente, a audição e, só depois, a fala. O autor aconselhou que, antes de ensinar algo, e se referir à palavra, dever-se-ia tentar mostrar o objeto primeiro. Trata-se de um prelúdio do método direto do ensino de idiomas e da abordagem comunicativa, uma vez que, como já destacado, observava-se a valorização da demonstração, da apresentação dos objetos, da preocupação com a pronúncia e do uso dos diálogos escritos durante o ensino. É a volta

---

<sup>19</sup> O Método Direto é caracterizado, principalmente, pelo ensino de uma língua estrangeira na própria língua alvo, e esse procedimento foi verificado no século XVI, ao percebermos que o latim era ensinado na própria língua latina. No entanto, como metodologia para o ensino de línguas, o Método Direto foi sistematizado como tal nas primeiras décadas do século XX.

da valorização do método direto, mas agora para o ensino das línguas vivas, uma vez que, desde o século XVI, ele era utilizado para o ensino do latim, tendo sido o método da gramática e tradução a verdadeira inovação.

Pode-se afirmar que a obra *Lição de Coisas* retrata pensamentos já discutidos por Comenius [1630] (2002), Locke [1690] (1983), Herbart [1806] (2006) e Pestalozzi [1817] (2006), por exemplo, sistematizando-os de forma a se ter mais cientificidade. Este compêndio se refere, em última análise, ao ensino “pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, como o destinado a succeder triunfamente aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da escola antiga” (CALKINS, [1861] 1886, p. VII).

Pestalozzi (2006, p. 115), ao publicar, inicialmente em 1817, a sua *Pedagogia Geral*, já havia divulgado, antes de Calkins [1861] (1886), que as coisas deveriam sempre ser apresentadas antes das palavras. A sua assertiva foi justificada ao proclamar que, na tenra idade, a criança ainda não desenvolveu sua capacidade de julgar, e que a inteligência está em fase inicial de formação. Quando os objetos são de difícil apresentação, os desenhos devem ser utilizados, de modo que não se incorra no erro desastroso de se proporcionar o mero “adestramento mecânico da memória”. E quando um conceito abstrato for apresentado, é louvável que, seguindo-se os mesmos princípios, as explicações intuitivas possam ser utilizadas com o emprego de muitos exemplos. Trata-se da visão da educação a partir das necessidades da criança, colocando-a no centro de todas as decisões tomadas, e não mais partindo-se do que o professor deseja fazer.

É importante destacar que a colocação do aluno como centro da aprendizagem não é uma criação do século XX, como amplamente divulgado pelos autores do ensino de línguas e difundido por professores de idiomas e por parte da historiografia educacional, que reforçam como grandes avanços do Método Direto e da Abordagem Comunicativa a priorização de práticas intuitivas e um ensino contextualizado, em que a gramática é explicada no contexto, e o vocabulário é aprendido a partir das situações comunicativas estabelecidas. Comenius [1630] (2002) e Locke [1690] (1983) já ressaltaram a importância em trabalhar as necessidades do aluno de forma lúdica e prazerosa, com o objetivo de potencializar as situações educacionais. Pestalozzi [1817] (2006), por exemplo, não só defendia a inclusão de tais tipos de atividades no século XIX, como atestava ser uma característica inata da criança a necessidade em se alternar

os exercícios, de modo que eles não fossem muito repetitivos, não gerassem o cansaço e nem a consequente desmotivação.

Temos que evitar que os jogos das crianças, repetidos a cada dia e a cada hora, tenham uma uniformidade excessiva, procurando inserir alguma variedade nas suas pequenas distrações. Com isso, aumentaremos o seu interesse, aguçaremos a sua fantasia e a sua capacidade de observação será afinada (PESTALOZZI, [1817] 2006, p. 96)<sup>20</sup>.

Apesar de Calkins [1861] (1886) ser referenciado como pai dos métodos intuitivos, os autores aqui destacados também discorreram sobre práticas que privilegiassem a experiência e a observação. Spencer [1861] (1888) propôs um sistema educacional que parte do concreto para o abstrato, evidenciando o valor utilitário da educação e os conhecimentos relevantes para o crescimento integral do homem, preparando-o para a vida. Em seu entendimento, a educação deveria ter uma base científica para um mundo transformado pela Revolução Industrial, em que os conhecimentos úteis tornar-se-iam essenciais ao progresso das nações. Suas ideias estão em consonância com aquelas encontradas em Pestalozzi [1817] (2006), principalmente no que se refere à importância em se partir do concreto para o estudo do abstrato, com uma diferenciação, já que a intuição não desempenharia o mesmo valor de outrora, sendo substituída pela cientificidade e pelo método. Os métodos intuitivos são justificados por Spencer ([1861] 1888, p. 82), partindo-se de uma observação que faz sobre o ensino de línguas. Segundo o autor, “assim como a grammatica foi feita depois da língua, só depois d’esta é que deve ser ensinada: é a conclusão cuja necessidade será reconhecida por todos os que a conhecem a relação entre a evolução do indivíduo e a evolução da espécie”.

Todas as ideias dos pensadores modernos, no que se refere à utilização de métodos mais intuitivos, culminaram na publicação de *Primeiras Lições de Coisas*, por Calkins [1861] (1886), que buscou dar cientificidade a um método que privilegiasse as práticas indutivas, colocasse o aprendiz, no caso, a criança, como centro do aprendizado, valorizasse o uso abundante de exemplos, figuras e objetos durante as aulas, e entendesse a gramática como sendo auxiliar do processo educacional, na

---

<sup>20</sup>“Hay que evitar que los juegos de los niños, repetidos cada día y a cada hora, tengan una excesiva uniformidad, procurando introducir alguna variación en sus pequeñas distracciones. Con esto se avivará su interés, se moverá su fantasía y se afinará su capacidad de observación” (Texto original. Tradução minha).

medida em que as regras deveriam ser descobertas e manipuladas pelos alunos, e não memorizadas, pois, se assim o fosse, deixaria de ter significação.

As ideias presentes nesta obra já haviam sido defendidas nos textos de autores anteriores, como é o caso de Comenius [1630] (2002), nos quais são encontradas explicações sobre a importância de oportunizar aos alunos experiências capazes de fazer com que as línguas pudessem ser sentidas e manipuladas. Para esse autor, “instruir bem os jovens não significa atulhar suas mentes com um amontoado de palavras, frases, sentenças, opiniões extraídas dos autores, mas, ao contrário, desenvolver o entendimento das coisas” (COMENIUS, 2002, p. 189).

A obra *“Introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionaries”*, publicada em 1875, por L. Sauveur, sintetizou muitos dos princípios indutivos defendidos desde o século XVII e que foram coletados em seus cinco anos de experiência ensinando francês sem o auxílio da gramática e da tradução. O autor apresentou um manual detalhado sobre como ensinar qualquer língua viva com atividades intuitivas, sem a utilização de gramática ou dicionários. Trata-se de uma obra escrita na língua inglesa e dedicada, principalmente, àqueles que, como o autor, desejavam ensinar francês, sem as enfadonhas práticas de tradução. Já na primeira lição, Sauveur (1875) explicou que a língua dos gestos antecede qualquer língua falada, e por meio da gesticulação, qualquer pessoa pode ensinar francês utilizando a língua inglesa e, apenas apontando para objetos, o autor atestou ser capaz de ensinar 130 palavras em francês em poucas aulas.

Na unidade 3, Sauveur (1875, p. 25-28) apresentou as suas ideias sobre como o professor pode utilizar o livro com seus pupilos. Segundo o autor, os alunos devem ler os livros em casa, com a proibição de abri-los na classe, pois as práticas auditivas deveriam guiar toda a aula, por meio de uma série de perguntas sobre o texto lido. Essa prática de trabalhar o texto a partir de uma série de perguntas sobre os eventos narrados foi a base para a sistematização do método direto, que consistia justamente em ensinar a língua alvo, sem o uso da língua materna.

François Gouin escreveu, em 1892, a obra *The art of teaching and studying languages*, com o objetivo similar ao de Sauveur (1875), o de auxiliar professores na arte de ensinar uma língua estrangeira, desvinculando-se das amarras da tradução e memorização, de modo que a gramática pudesse ser contextualizada e após o trabalho com a oralidade e a comunicação. Gouin (1892) criticou alguns autores que trabalharam na construção de métodos mecanicistas, como Ollendorf e T. Robertson, e no prefácio,

encontrei um agradecimento especial aos reformadores modernos que forneceram as bases conceituais para que as abordagens que privilegiam a gramática e tradução pudessem ser questionadas, possibilitando que outros autores pudessem surgir e estruturar os pensamentos ainda isolados destes pensadores.

Nossos grandes reformadores modernos, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, têm sido a fonte de inspirações poderosas; eles sinalizaram de forma ainda rudimentar os caminhos pelos quais deveríamos percorrer. Eles falharam no sistema. Nós agora precisamos de poderosos organizadores, bem treinados em filosofia, em lógica, em psicologia, alguém que irá se debruçar sobre esses trabalhos por alguns anos, e então nos ajudar a desbravar a selva da literatura educacional<sup>21</sup> (GOUIN, 1982, p. vi).

No prefácio, deparei-me com uma defesa bem estruturada sobre os métodos indutivos e contrária às enfadonhas práticas de memorização. O aprendizado deveria ocorrer de forma mais intuitiva, partindo-se da associação do som do que é dito com a imagem mental do seu significado, e não da tradução descontextualizada. Assim, “a figura mental, o som, e o símbolo escrito do som são todos elementos do que coletivamente é chamado de Língua; e na aprendizagem da língua os dois primeiros são evidentemente os mais importantes<sup>22</sup>” (GOUIN, 1982, p. vii).

Ao método de Gouin, da mesma forma que ao de Sauveur, é creditado sucesso, por ter ido de encontro a todas as práticas tradicionalistas de se ensinar uma língua estrangeira, principalmente, por repudiar a leitura de um texto cheio de palavras desconhecidas, pela memorização quase obrigatória e pelas cansativas horas dedicadas à gramática. Gouin propôs, por sua vez, o trabalho com frases e textos que pudessem ter uma relação com o leitor. As palavras eram trabalhadas antes de serem introduzidas no texto, e a associação deixaria de ser entre palavra e tradução, passando a ser entre palavra e figura mental. A pronúncia seria trabalhada primeiro, e o trabalho com a escrita só seria introduzido após as práticas orais, de modo que o aluno possa “pensar na língua estrangeira” (GOUIN, 1982, p. x-xi), frase até hoje repetida por muitos

---

<sup>21</sup> *Our great modern reformers, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, have been the sources of mighty inspirations; they have pointed out in the rough the paths along which we must travel. They failed in system. We now need rather some powerful organiser, well trained in philosophy, in logic, in psychology, one who will do actual school-work for some years, and then clear for us the jungle of educational literature* (Texto original. Tradução minha)

<sup>22</sup> *“mental picture, sound, and written symbol of the sound are all distinct elements of what collectively is termed Language; and in learning the language the first two are evidently the most important”* (Texto original. Tradução minha).

professores de língua inglesa (embora veemente criticada no século XXI), e que pode ter sido originada no final do século XIX.

Interessante perceber que, em pleno século XIX, repleto de compêndios publicados tendo como base as práticas enfadonhas de memorização e repetição de regras gramaticais e vocabulário, conforme detalhamento nas próximas seções desta tese, eram encontradas orientações recorrentes para o ensino de línguas, baseadas em atividades focadas na intuição, na contextualização e no ensino indutivo da gramática. Apesar das discussões levantadas pelos educadores modernos, poucas eram as obras que apresentavam estas características, havendo a manutenção dos mesmos procedimentos metodológicos encontrados nos compêndios publicados deste o século XVI.

Todas estas orientações foram sistematizadas em meados do século XX, quando da disseminação da Abordagem Comunicativa, que, segundo Larsen-Freeman (2011), caracterizava-se pelo ensino de línguas de forma contextualizada, a partir de situações comunicativas, levando-se em consideração os conhecimentos prévios do aluno, privilegiando a intuição e o ensino indutivo da gramática, ou seja, os itens gramaticais só seriam apresentados na medida em que as situações comunicativas exigissem tal conhecimento, com poucas regras e exercícios, baseados no sentido e no contexto, utilizando-se desenhos, imagens e jogos como suportes educacionais.

Em última análise, posso afirmar que, apesar de os pensamentos tratados pelos educadores aqui referendados estarem mais próximos das metodologias defendidas nos séculos XX e XXI, os conteúdos dos compêndios oitocentistas estão mais próximos da mecanicidade e da descontextualização, típicas das obras do século XVI, pautadas nos exaustivos exercícios gramaticais e na memorização.

É curioso observar, também, que na obra de Herbart [1806] (2006), publicada no começo do século XIX, uma outra discussão foi levantada, de forma inédita, e que foi retomada apenas no século XXI. Trata-se de uma crítica velada a todos aqueles que se dedicavam ao ensino de línguas a partir de técnicas que privilegiavam a gramática e a tradução, partindo-se da alegação de que o trabalho puro com métodos poderia ser nefasto, perdendo-se de vista o objetivo final da educação, ou seja, o aprendizado. Levantou-se, assim, o questionamento sobre a finalidade de se focar no cumprimento de padrões pré-estabelecidos, sem a preocupação em se verificar se o propósito final do ensino seria atingido.

Afaste-se a maneira *rebuscada* do ensino! As perguntas bem como a exposição, a graça ou o patético, a linguagem cultivada ou o acento duro, tudo isso se tornará desagradável logo que se manifeste como um acréscimo voluntário sem que tenha as suas raízes no assunto ou na disposição. Porém, das múltiplas coisas e situações podem evoluir muitos aspectos e formas da exposição. Daí que o que os pedagogos inventaram e recomendaram com o nome elevado de *método* é susceptível de ser ampliado e cada um susceptível de ser aplicado num ou noutro caso, sem que se dê necessariamente preferência a um ou a outro. O educador deve ser profícuo em toda a espécie de expressões. Ele deve alternar com facilidade, meter-se nas situações e, ocupando-se com o accidental, acentuar tanto mais o essencial (HERBART, [1806] 2006, p. 95).

Trata-se de um pensamento defendido extensamente no final do século XX sob a nomenclatura de pós-método<sup>23</sup>, e que, conforme atestado no pensamento herbatiano, tem suas origens no século XIX, mesmo que ainda de forma rudimentar, mas sinalizando ser necessário uma diminuição na preocupação com o método de ensino selecionado, e uma maior atenção às práticas pedagógicas, definidas pelo professor, diante da sua autonomia e do conhecimento que tem de suas turmas e, conseqüentemente, das necessidades elencadas.

Após a análise das ideias contidas nas obras dos pensadores modernos aqui elencados, no que se refere ao ensino de línguas, algumas considerações podem ser feitas: a base de um ensino intuitivo, pautado no trabalho com objetos e não com palavras, era uma unanimidade, como também era a rejeição a métodos enfadonhos que trabalhassem exaustivamente a gramática e o vocabulário, sem o oferecimento de uma ressignificação, por parte do aluno. O estudo dos compêndios publicados no século XIX, no entanto, mostra práticas contrárias das defendidas por estes autores, em que a ênfase recai fortemente na gramática e tradução, restando o trabalho mais intuitivo para os diálogos familiares, com suas lições de costume e boa moral, mas ainda presos às atividades de recitação e memorização, e não de conversação comunicativa.

---

<sup>23</sup> A premissa básica que sustenta a defesa da condição do pós-método está no modo pelo qual os métodos são desenhados, sempre a partir de concepções teóricas de quem não está na sala de aula, o que faz com que não haja um casamento perfeito entre o que foi idealizado e as reais necessidades diárias dos professores que estão na ativa. Assim, ao invés de seguir prescrições dadas pelos métodos vigentes, os professores devem conhecer a sua turma, e, a partir das suas necessidades e das possibilidades em se trabalhar com atividades específicas, deve preparar sua aula, estando, dessa forma, dotado de mais autonomia, flexibilidade e poder de decisão. Não se trata, no entanto, de ser eclético e utilizar todas as técnicas conhecidas em sala de aula, para dar a impressão de que não está preso a nenhum método específico e que sua aula está em consonância com as teorias atuais, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29).



A cada pensador estudado, a defesa por métodos mais intuitivos se fortalecia. É importante pesquisar algumas obras do oitocentos para a verificação do conteúdo trabalhado e, a partir desse estudo, investigar quais preceitos foram contemplados: os intuitivos ou os focados na gramática e na tradução. Antes dessa análise, no entanto, deve-se buscar as orientações presentes na legislação promulgada no século XIX, no que se refere ao ensino de inglês, incluindo os Programas de Ensino do Collegio de Pedro II, referência dos estudos secundários na Corte do Rio de Janeiro e, assim, comparar os conteúdos dos compêndios com as orientações presentes na legislação e as ideias defendidas pelos pensadores da modernidade que foram trabalhados nesta tese.

## **SEÇÃO 2**

# **AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XIX**

Como resultado do estudo das peças legislativas do recorte temporal aqui estabelecido, ficou evidenciado que o ensino do francês era muito mais frequente do que o de inglês. O que se via, em alguns casos, era a abertura e fechamento de cadeiras de língua inglesa, sugerindo ter havido uma luta por espaço, no século XIX. Esse embate foi retratado nos prefácios de algumas obras, bem como em diversos periódicos da época, e fez com que alguns professores de inglês ficassem em evidência. A junção das informações contidas nas histórias destas personalidades, bem como aquelas retiradas da análise de algumas das obras publicadas no século XIX, auxiliou-me a tecer algumas conclusões sobre o modo pelo qual o ensino de inglês foi conduzido no Brasil oitocentista.

Com a Decisão n. 29, de 1809 e a nomeação dos primeiros professores de língua francesa e inglesa do império, o estudo dessas línguas passou a ser incentivado por ter sido reconhecida “a necessidade, e utilidade das linguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as línguas vivas teem o mais distinto logar, e de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica” (BRASIL, 1891b, p. 29).

Maria Antonieta Alba Celani, escreveu um artigo, em 2000, destinado a analisar a referida Decisão e as suas implicações para o ensino de línguas vivas. Segundo a professora, até a vinda da família real para o Brasil, não se verificou uma valorização ao ensino de línguas, de modo que, com a peça legislativa em questão, D. João VI deu os primeiros passos para que este estudo fosse difundido, utilizando palavras fortes que supostamente colocava o ensino do inglês e francês com o mesmo estado das matemáticas, já que, na mesma Decisão, também havia menção à criação de uma cadeira de geometria. Essa igualdade, no entanto, não foi constatada, ficando apenas no discurso proferido. A autora, ao analisar o texto do legislador, destacou que, ao contrário do verificado com outras matérias de ensino, não houve nenhuma explicitação sobre conteúdos ou horários em que essas aulas pudessem ocorrer, sugerindo que este fato seja justificado pelo ensino de línguas vivas ter se pautado, desde ao início, ao de latim, ficando a língua latina como o modelo a ser seguido (CELANI, 2000, p. 210-211). Vidotti (2013) também discorreu sobre a utilidade das línguas estrangeiras, frente ao predomínio das demais matérias de ensino, ressaltando que

Há outro aspecto relevante acerca do conhecimento das línguas inglesa e francesa (além de serem um requisito para os exames de

admissão aos cursos superiores) que é a utilidade como instrumento de comunicação para o brasileiro que fosse estudar na França (Paris e Montpellier) ou Inglaterra (VIDOTTI, 2013, p. 44)

Apesar de terem sido criadas as duas cadeiras na mesma Decisão, a trajetória do ensino do Inglês foi, desde o início, marcada por uma disputa de campo e espaço, em que a supremacia da língua francesa deveria ser constantemente combatida e a finalidade comercial usada como aliada no fortalecimento desse idioma.

Os trabalhos de Oliveira (2006; 2014) comprovam ter sido a finalidade instrumental para o comércio a responsável pelo grande número de gramáticas de língua inglesa publicadas no século XIX, em decorrência da quantidade de ingleses que aqui se instalaram desde a vinda da família real e da intensificação das relações comerciais, havendo-se a necessidade do estabelecimento de comunicação entre os mercantes dos dois países e de uma maior mobilização para o ensino desse idioma, com o objetivo de fazer com que as transações comerciais pudessem ser facilitadas.

Diante deste cenário, três considerações precisam ser feitas. Em primeiro lugar, é importante analisar o contexto da inserção do ensino de inglês no século XIX, no Brasil, com o objetivo de identificar as finalidades de ensino que justificariam o incentivo para o estudo deste idioma. Esta análise pode ser feita investigando-se a presença de ingleses no território brasileiro, as influências sócio-culturais sobre a sociedade de então e o modo pelo qual estes estrangeiros ofertaram seus serviços no que se refere ao ensino de língua inglesa, buscando identificar os compêndios adotados, e servindo-se, para este propósito, dos textos encontrados em periódicos do século XIX, bem como da legislação e bibliografia publicada sobre o tema.

Em segundo lugar, para que a pesquisa aqui estabelecida possa traçar um cenário mais completo sobre o ensino de inglês no Brasil oitocentista, é mister analisar os discursos de alguns professores representativos do século XIX, principalmente aqueles presentes nas obras aqui publicadas, de modo que os prefácios possam auxiliar a compreender os espaços ocupados pelo inglês, no que se refere aos contextos educacionais. Algumas peças legislativas são fundamentais para o entendimento da trajetória desses professores, bem como do estabelecimento da profissão de professor de língua inglesa, frente à supremacia francesa.

## 1 A busca pela legitimação do ensino de língua inglesa no século XIX

No século XIX, a língua francesa tinha seu status assegurado, sendo reconhecida como língua de acesso ao conhecimento e à cultura, o que fez com que o ensino deste idioma não precisasse de maiores explicações e justificativas. O mesmo não acontecia com o inglês, que, embora tivesse uma utilidade comprovada, ainda disputava espaço educacional junto ao francês. Hipólito José da Costa (1774-1823), editor do *Correio Braziliense*, destacou, no prefácio do seu compêndio "*Nova Grammatica portugueza e ingleza*", publicado em 1812, a importância da sua obra para o negociante e o "curioso estudante", reforçando a necessidade em se estudar também essa língua (OLIVEIRA, 2006, p. 92).

Manoel de Freitas Brasileiro (1812) também se preocupou com a consolidação do ensino de inglês, afirmando que esta língua deveria ser considerada como universal, o que já acontecia com o latim e o francês, pois nela encontravam-se todos os gêneros de leitura, tanto os que embelezavam o pensamento quanto os que dilatavam as ideias. Brasileiro (1812), em sua arte, reforçou a importância em associar o ensino de língua inglesa às questões comerciais, destacando as intensas relações e trocas comerciais advindas da proximidade desses dois países como justificativa plausível para que o ensino deste idioma pudesse ser difundido no Brasil

Sendo o conhecimento das Línguas a chave principal e o meio mais efficaz para adquirir relações as mais interessantes, em qualquer condição de vida; e em uma época tão esperada, como vemos os Portos do Brazil franqueados ao Commercio com a Inglaterra, fazendo-se deste modo mais ampla e mais extensiva a correspondencia e communicação entre ambas as naçoens; e pelo desejo que me acompanha, de ser de alguma forma util aos meus nacionaes (indaque distante), pela aquisição de hum idioma, que principia a ser ouvido e familiarizado entre aquelles, pelas relações do Commercio livre (BRAZILEIRO, 1812, p. i).

O autor reconheceu o prestígio do Francês, mas colocou-o em igualdade com o Inglês, por encontrar nesta língua todas as belezas necessárias para engrandecer a leitura e as nossas mentes (BRAZILEIRO, 1812, p. i), deixando transparecer haver a necessidade de utilizar o espaço destinado ao prefácio para convencer a população da importância e utilidade em se aprender a língua inglesa. Tanto o discurso de Brasileiro (1812), quanto os de Costa (1812), Guilherme Tilbury (1827), Jasper L. Harben (1878) e Hewitt (1885), detalhados a seguir, corroboram com esta ideia de que havia, ainda, a

necessidade de convencimento para a legitimação e a divulgação do ensino da língua inglesa.

Guilherme Tilbury (1784-1863), ao publicar sua *Arte Ingleza*, em 1827, mostrou-se preocupado com a valorização do Inglês frente a um grande crescimento da Língua Francesa no Brasil, tornando-se um árduo defensor das questões inglesas. Professava desejar ver sua obra servindo de “antídoto” contra a filosofia francesa, que deveria, a todo custo, ser combatida, sendo de sua autoria a célebre frase: “se, como dizem, a França e a Inglaterra são os dois olhos da Europa, para que contentar-se em ver por hum delles só? Ou quando assim se fizer, escolha-se ao menos aquelle que contenha a vista mais comprida” (TILBURY, 1827, p. ii).

A leitura da *Prosodia Ingleza*, publicada em 1878, pelo americano Jasper Lafayette Harben, levou-me a perceber que a comparação com o ensino do francês ainda era recorrente nas últimas décadas do século XIX para a consolidação dos estudos na língua inglesa, sendo perceptível uma contínua reafirmação dos ganhos alcançados ao se estudar esta língua e uma tentativa de levar ao convencimento, com o argumento de que havia mais pessoas falando em inglês, do que em francês, no mundo. Assim, o autor destacou a importância da sua obra, principalmente para o estudo das senhoras, valorizando o inglês, em detrimento do francês, como consequência do valor inerente do idioma, como, também, do crescimento acentuado nos estudos relacionados ao inglês. As senhoras poderiam, então

apreciar as bellezas dos grandes autores ingleses especialmente dos poetas cujas obras são celebres em toda parte onde a civilização tem feito sua estrada. Não é exageração dizerse que hoje a lingua ingleza é fallada por duzentos milhões de habitantes, emquanto que os que fallam o francez talvez não excedan a terça parte d'este numero (HARBEN, 1878, p. vii).

O livro *Graduated English Reader*, de James Edwin Hewitt, publicado, inicialmente, em 1885, comprova que essa rivalidade entre a França e a Inglaterra perpassou o século XIX. Na seção intitulada “Algumas Considerações sobre a Lingua e a Litteratura Ingleza”, a língua e literatura inglesa são destacadas, quando comparadas com a realidade francesa, em decorrência da qualidade dos escritos e do teor moral presente nas obras, destacando-se, entre os argumentos utilizados, o fato de que

nas pinturas dos nossos romancistas ha sempre mais verdade do que na moderna escola realista dos franceses, que exagera tudo quanto tem a vida de miseravel, nojento e criminoso. Disse Schopenhauer que o materialismo era philosophia propria para barbeiro livre pensador; mas nem aos barbeiros recommendamos os ultimos productos da escola realista, e, demais a mais, crêmos sinceramente que os nossos contemporaneos parisienses sejam melhores do que os tristes personagens de Emile Zola. Em Inglaterra reina o defeito contrario, o do otimismo [...] este ideal é tão mais util para a vida moral como a hypothese para a sciencia positiva; mostra para onde devem tender os nossos esforços, ao mesmo tempo que nos faz esquecer, n'um mundo melhor, as rudes privações do mundo que nos cerca (HEWITT, 1922, p. xxvi).

A legislação das primeiras décadas do século XIX tentou desmerecer tudo que estivesse associado à França, como contrapartida ao apoio recebido pela Inglaterra, quando do estabelecimento da corte portuguesa no Brasil, mas, como aniquilar as influências e as ligações com um país que despontava como referência dos estudos, em um momento em que era notória a necessidade de busca por bons modelos a serem seguidos para o fortalecimento do Império? Essa foi uma das grandes contradições com as quais o Brasil teve que enfrentar nos primeiros anos do período oitocentista, e que podem ser identificadas com uma minuciosa análise da legislação disponível, uma vez que, nas primeiras décadas do século XIX, tudo que fosse associado à França deveria ser eliminado. A Decisão de Guerra N. 51, de 14 de dezembro de 1809, por exemplo, determinou que a Imprensa Régia estava proibida de imprimir qualquer obra não autorizada pela Mesa do Desembargo do Paço, pois estas poderiam estar associadas a alguma sociedade secreta e os ensinamentos transmitidos poderiam ser altamente prejudiciais ao império, por terem sido encontradas “provas authenticas da sua adhesão aos abomináveis e subversivos principios do Governo Francez” (BRASIL, 1891b, p. 49).

Os debates parlamentares também trazem uma amostra do pensamento contrário às ideias francesas e sobre ensino de língua inglesa no início do século XIX. Em 1826, por exemplo, o parlamentar António Ferreira França (1771-1848) discorreu, no parlamento, sobre a necessidade de se combater o ensino do francês através do incentivo às aulas de inglês, pelo seu caráter prático e conciso, ausente dos ornamentos superficiais e desnecessários do Francês (OLIVEIRA, 2014, p. 107-108). Apesar de constatar que suas ideias não foram aproveitadas na escritura do projeto que estava em debate, trata-se de um fato importante, por comprovar a existência de defensores do

ensino de língua inglesa no parlamento brasileiro, corroborando com a ideia de que a influência francesa ainda era predominante no Brasil, sendo urgente aumentar o incentivo e a divulgação para que o ensino de inglês pudesse florescer e ser disseminado.

## 2. O ensino de inglês e as finalidades comerciais

A análise de vários compêndios publicados no recorte temporal desta tese, principalmente os prefácios, posfácios e notas do autor, comprova que as questões comerciais estavam no cerne da preocupação das obras do século XIX dedicadas ao ensino de inglês. *A dictionary of the Portuguese and English Language in two parts*, publicado em 1794, por Anthony Vieyra Transtagano (1712-1797), antes mesmo da vinda da corte portuguesa, aponta, no seu prefácio, uma antevisão de um futuro em que as nações não tardariam a compor gramáticas e dicionários destinados ao ensino de inglês como língua estrangeira, para que as trocas entre países que mantivessem relações comerciais com a Grã-bretanha pudessem ser facilitadas, dado o poderio comercial da Inglaterra, e por ser a língua inglesa considerada útil a todas as nações.

Ao dedicar a sua obra a Robert Lord Clive (1725-1774), barão de um condado da Irlanda, Transtagano (1794) destacou a alegria em ter, finalmente, publicado sua arte, reforçando a importância de uma obra desta natureza para as relações comerciais estabelecidas entre a Inglaterra e Portugal e suas colônias. Assim, o autor enfatizou que

Ninguém conhece melhor que V. S. quanto seja preciso o estudo de ambas estas linguas em matérias de guerra e commercio pellas Costas Orientaes e de todas as quatro partes do globo, pellas quaes, com meu inexplicável prazer, por meyo da presente obra espalharei o de que mais me preso (TRANSTAGANO, 1794, p. iii).

Muitos compêndios dos séculos XVIII e XIX exaltaram as finalidades comerciais para o ensino do inglês, como, por exemplo, a Gramática de J. Castro, com terceira edição datada de 1759. Trata-se da primeira gramática destinada a ensinar, ao mesmo tempo, o Inglês e o Português, em decorrência da sua grande utilidade no comércio, conforme destacado pelo autor. O compêndio foi dividido em duas partes: uma em português, para o ensino a ingleses, e a outra em inglês, direcionada aos falantes da língua portuguesa. É notória a finalidade mercantil, o que pode ser comprovado com a



exaltação do comércio e da Inglaterra como grande potência comercial. A presença de diálogos familiares que privilegiam as situações mercantis reforça essa finalidade comercial, bem como a disponibilização de modelos de cartas e documentos comerciais nas páginas finais da obra e que seriam utilizados em situações mercantis, substituindo-se as palavras dadas como exemplo por aquelas condizentes a cada caso (SANTOS, 2010, p. 100-115).

*A Nova Grammatica Portugueza e Ingleza a qual serve para instruir aos portugueses na Lingua Ingleza*, publicada em 1808, por um autor desconhecido, bastante similar, em termos de conteúdo, à obra de Castro (1759), também está pautada na finalidade comercial, utilizando as mesmas frases em defesa do estudo do inglês, como, por exemplo, o de ser útil ao “curiozo estudante” (CASTRO, 1759, p. i; S/A, 1808, p. i), termo também utilizado por Hipólito José da Costa. Trata-se, então, de mais um compêndio que, em suas notas introdutórias, defendeu a disseminação e o fortalecimento do ensino do inglês, associado às questões mercantis.

O *Compendio da grammatica ingleza e portugueza para uso da mocidade adiantada nas primeiras letras*, escrito em 1820, por Manoel José de Freitas, reforçou a mesma ideia sobre a utilidade da língua inglesa para fins comerciais, na medida em que foi destacado que o ensino de inglês deveria ser incentivado, por servir de acesso a obras importantes literárias, bem como de desenvolvimento pessoal, e servir de modelo para aquisição de uma boa educação, conseguida em decorrência da consolidação dos bons exemplos, o que fez com que o autor se pronunciasse em relação à alegria em poder contribuir para a consolidação do ensino da língua inglesa, justificado em decorrência da sua utilidade frente às questões mercantis.

animado pois por um coração liberal, resolvi preparar este Compendio, considerando o trafico e as relações commerciaes da Nação Portugueza com a Ingleza, e a falta de um Compendio da Grammatica de ambas, para iniciar e facilitar a Mocidade ao uso das duas Linguas, com a clareza, justeza, e simplicidade possivel (FREITAS, 1820, p. i).

Ao pesquisar sobre as gramáticas do século XIX, Manuel Gomes da Torre (1985) e Oliveira (2006, p. 102-103) concluíram que Manoel José de Freitas deve, muito possivelmente, ser Manoel de Freitas Brasileiro, utilizando um pseudônimo, uma vez que os compêndios são muito parecidos, no que se refere à estruturação da sintaxe, etimologia e prosódia, sempre prezando pela concisão de regras e simplificação de

exemplos nas duas línguas, principalmente no compêndio de 1812, em que, corroborando com a ideia de que o ensino de inglês deveria ser associado com a finalidade mercantil, o autor ressaltou ser importante publicar aquela obra “em uma Epoca tao inesperada, como, vemos os portos do Brazil franqueados ao Commercio com Inglaterra, fazendo-se deste modo mais ampla e mais extensiva a correspondencia e comunicação entre as naçoens” (BRAZILEIRO, 1812, p. i).

As similaridades dos diálogos familiares também reforçam a tese de mesma autoria, ainda mais amparada ao percebermos que os dois nomes eram bastante semelhantes, e é provável que o nome Brasileiro tenha sido acrescentado na primeira obra, por ter sido esta publicada em Liverpool, enquanto que a segunda foi produzida no Rio de Janeiro, o que fazia com que não fosse necessária uma referência à nacionalidade do autor. Para reforçar esta tese, é importante destacar que as preocupações com plágio e com a autoria de compêndios ainda não eram percebidas no século XIX, conforme atestam Torre (1985), André Chervel (1990) e Oliveira (2006). Para este,

é preciso relativizar as noções de plágio e autoria em obras pedagógicas do gênero, pois nelas muito menos importante é a originalidade das idéias do que o modo como elas podem ser copiadas, imitadas, adaptadas, apropriadas ou manipuladas em função das condições sócio-políticas em que são produzidas, ou do público para o qual são dirigidas (OLIVEIRA, 2006, p. 136).

Roscoe Greene (1796-1840), em sua obra *A practical grammar of the English language*, publicada em 1830, não teceu tantos comentários que justificassem o ensino da língua inglesa, mas o referenciou como sendo essencial para os estudos comerciais, colocando esse fim como suficiente para dirimir quaisquer dúvidas sobre a utilidade do estudo da língua inglesa. Assim, o autor tentou encerrar as discussões estabelecidas em torno da necessidade deste ensino, considerando que ser importante para o comércio já justificaria o estudo e seria suficiente para contrapor qualquer possível contra-argumento.

As obras dos autores supracitados devem ser consideradas apenas como exemplos de muitas outras publicadas nos séculos XVIII e XIX e que atestam a importância em incentivar o estudo da língua inglesa, associado às questões mercantis, dada à relação comercial estreita entre a Inglaterra e Portugal, englobando, também, as suas colônias, e, no caso específico, o Brasil.

### 3. O inglês nos jornais: a busca por um campo de trabalho

Os jornais oitocentistas são ricos de informações sobre a sociedade do século XIX, com destaque para as questões comerciais, já que se constituíam em veículos propagandísticos importantes de serviços e produtos e constantemente retratavam as situações em que a presença inglesa se fazia mais forte em terras brasileiras. Segundo Freyre (1977, p. 56), o período de 1808 a 1914 foi o mais ativo no que se refere à presença de ingleses no território brasileiro, e os anúncios dos jornais oitocentistas retrataram essa quantidade de britânicos que se firmaram no comércio brasileiro e divulgavam seus produtos e serviços. Ao analisar os jornais da época, Freyre (1977, p. 110) destacou o fato de que a supremacia inglesa era notória, como também era a excelente e privilegiada localização desses estabelecimentos, tendo sido os ingleses “os donos dos melhores armazéns de fazendas nas principais cidades da colônia e de depois do Império”. Os anúncios de jornal reproduziam o requinte e a grandiosidade esperada por tais recintos, conforme pode ser verificado com o anúncio de um rico negociante de Recife, ao procurar um locatário para um de seus imóveis: “Aluga-se por preço cômodo o armazem da casa n. 18 na rua da Cruz, no Recife, que bota de rua a rua, todo lageado de pedra, próprio para fazendas inglesas ou ferragens, por não ser húmido [...]” (idem, p. 124). Já os estabelecimentos franceses, em contrapartida, não se estabeleciam em locais tão requintados, restringindo-se, em sua maioria, na rua do Ouvidor, que ficou conhecida como “rua dos franceses”, caracterizada pelos prédios velhos e em péssimo estado de conservação, mas que atendia aos negócios propostos, uma vez que os franceses geralmente comercializavam pequenos produtos.

Com uma presença notadamente forte na sociedade da época, construindo um imaginário social de alto padrão social e intelectual nos brasileiros, levando-os a reproduzir os costumes britânicos identificados, era de se esperar que essa influência se fizesse preponderante em todas as áreas da sociedade. Mas essa supremacia não foi observada no ensino secundário e nos preparatórios, pois os padrões franceses ditavam os modelos de civilidade desejados pelas nações ocidentais. Mesmo reproduzindo os costumes dos britânicos que aqui habitavam, a presença da língua inglesa nos preparatórios, nas aulas avulsas, no ensino secundário e nos cursos superiores ainda era bem inferior à francesa, e os números de livros em francês eram muito maiores do que os encontrados em inglês, o que fez com que houvesse a necessidade de uma luta

intensa pela consolidação da profissão de professor de inglês e da comercialização de compêndios destinados ao ensino desta língua.

A influência britânica no ensino primário foi percebida nas primeiras décadas do século XIX, com a adoção do método de Lancaster<sup>24</sup>, a partir de 1820. É curioso observar que o estudo dos periódicos do século XIX nos auxiliaram a encontrar o caminho percorrido por essa metodologia até terras brasileiras. É bem provável que este método tenha chegado no Brasil a partir das publicações do *Correio Braziliense*, uma vez que seu redator, Hipólito José da Costa de Mendonça (1774-1823), teceu grandes elogios, ainda em 1816, ao referido método e aos benefícios trazidos às crianças pobres, utilizando, como um dos argumentos, a força com que fora utilizada na França. Esta foi a primeira referência que encontrei sobre o método de Lancaster no Brasil e pode ter contribuído para o Imperador brasileiro decidisse investir na capacitação dos professores brasileiros, uma vez que suas duas grandes referências, Inglaterra e França, eram as principais divulgadoras. Assim, Hipólito da Costa destacou que

Os Francezes deram ainda um passo de mais; e foi estabelecer um Jornal, com o titulo de *Journal de éducation*; unicamente destinado a referir os progressos destas escolas em França, e a publicar as instrucções necessárias para o seu estabelecimento em outras partes (CORREIO BRAZILIENSE, 1816, p. 462).

Após essa propaganda aberta ao método de Lancaster, as primeiras ações em direção a sua adoção foram percebidas em 1820, com reflexos na legislação até 1875. No que se refere aos assuntos educacionais, os periódicos do século XIX trataram de diversos temas, como métodos de ensino, práticas desenvolvidas em outros países, bem como anúncios de professores e escolas, em que aulas de inglês eram divulgadas,

---

<sup>24</sup> O método de Ensino Mútuo Lancaster ou Lancasteriano, ou de ensino mútuo teve sua origem no final do século XVIII, na Inglaterra, tendo alcançado seu auge no século seguinte. Esse método foi desenvolvido a partir da necessidade identificada em decorrência da forte industrialização e urbanização vivenciadas pela Inglaterra, de modo que se fazia necessário pensar em uma forma de diminuir os custos com a educação do grande número de meninos que se acumulavam nas cidades. Assim, os ingleses Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838) criaram uma metodologia pela qual o professor poderia ensinar aos alunos mais inteligentes, e estes, dividindo a turma em pequenos grupos, poderiam repassar para os demais o que haviam aprendido, fazendo com que muitas crianças pudessem ser ensinadas ao mesmo tempo. Com o método mútuo, as despesas com a instrução eram diminuídas e a instrução poderia chegar às classes mais pobres, a quem era destinado apenas o conhecimento básico de ler, escrever e contar. Em decorrência de um desentendimento de posicionamento teórico entre Bell e Lancaster, esse último aprimorou a metodologia e patenteou-a com o seu nome (CASTANHA, 2012, P. 1-5). Ao ver seu método enfraquecido na Inglaterra, Lancaster decidiu divulgá-lo para outros países, como Portugal, Alemanha, Suíça, Canadá, Escócia, Irlanda, Itália, Estados Unidos e França.

dando-nos uma ideia da representação que tais estudos tinham no imaginário da época. A partir da investigação destes anúncios, algumas análises podem ser feitas, como, por exemplo, o tipo de apelo que era verificado e, em consequência, as finalidades de ensino identificadas, uma vez que a proposta de estudo dos compêndios oitocentistas não pode estar desvinculada do seu contexto sócio cultural, nem do econômico e político.

É interessante pontuar que a trilogia do ler, escrever e contar era presenciada apenas no que se refere ao ensino da língua materna, mas o grande número de ingleses no Brasil, e com a necessidade de se aumentar a renda familiar desses estrangeiros, este tipo de anúncio começou a se proliferar. Respeitando-se as políticas de sistematização das cadeiras de primeiras letras no Brasil, que previa que as mulheres só poderiam ensinar pessoas do mesmo sexo, esta prerrogativa foi mantida nestes anúncios para o ensino da língua inglesa.

Deve ser destacado que o incentivo ao ensino de primeiras letras<sup>25</sup> para meninos era muito maior do que o para meninas. A partir das pesquisas feitas na *Collecção de Leis do Brazil e do Imperio do Brazil*, de 1809 a 1837, ano em que o Seminário de S. Joaquim foi convertido no Collegio de Pedro II, e os estudos secundários passaram a ser estruturados no Brasil, encontrei o registro de abertura de 134 cadeiras de primeiras letras e 112 escolas para o mesmo fim. Dos estabelecimentos abertos, a grande maioria era destinada ao ensino de meninos, mais especificamente 134 cadeiras e 77 escolas, restando apenas 12 cadeiras e 35 escolas para meninas, perfazendo um total de 18,21% de estabelecimentos dedicadas ao sexo feminino. Este dado me auxiliou a compreender o porquê de termos mais anúncios para o ensino de língua inglesa destinados aos homens, visto que os maiores investimentos educacionais vinham sendo dedicados a este público. As relações de todas as cadeiras e Escolas de Primeiras Letras identificadas no período supracitado podem ser acessadas no final da tese, nos Anexos 2 e 3.

Era muito comum a presença de professores ingleses que aqui se estabeleciam e tiravam seus proventos com o serviço de preceptoría ou de aulas particulares, para treinar os jovens nas letras e nos bons costumes. Entre esses professores particulares, destacam-se, também, os padres dedicados ao ensino, podendo-se citar o padre

---

<sup>25</sup> Oliveira (2006, p. 139-140), ao discorrer sobre a Instrução Primária no Brasil, destacou que a expressão “Escolas de Primeiras Letras” tem sua origem nas Reformas Pombalinas da Instrução Pública, do século XVIII, e, que, apesar do emprego do termo “Escola”, não havia um prédio dedicado a esse fim. Segundo o autor, os professores ou professoras “exerciam o magistério em suas próprias residências, como faziam os Professores Públicos e particulares de Latim e Línguas Vivas”. No que se refere aos estabelecimentos particulares, poder-se-ia ter grupos reunidos, geralmente não chegando a trinta alunos.

Felisberto Antônio de Figueiredo e Moura, que, em um anúncio de 1811, colocou à disposição os seus serviços para lições de gramática latina, aritmética, inglês, desenho, pintura e retórica (idem, p. 202-203).

Um exemplo de como o ensino de língua inglesa era encarado pela sociedade brasileira oitocentista, quando se referia à educação de meninas, ou sob a tutela de uma professora, pode ser encontrado na Gazeta do Rio de Janeiro de 8 de fevereiro de 1809, ao disponibilizar um anúncio de uma certa professora inglesa, que desejava ensinar inglês para meninas interessadas em aprender a ler, escrever, contar, inglês e português, bem como as mais diversas artes, como cozer e bordar. Para Freyre (1977, p. 201-202), trata-se de uma ousadia para a época, que deve ter escandalizado os pais mais ortodoxos da sociedade brasileira, ao ver uma mulher oferecendo seus serviços em um jornal. Tal atitude, no entanto, era corriqueira na Europa, onde as mulheres tinham mais acesso à educação e se habituaram a anunciar em jornais os seus serviços educacionais.

Foi encontrado em 1813 um anúncio similar, dessa vez de uma certa D. Catharina, que oferecia não simplesmente os seus serviços, mas a oportunidade de estudo em uma escola feminina. “Era a disciplina inglesa a penetrar nas casas da burguesia ou da aristocracia brasileira para dar um feitiço novo à educação das meninas” (FREYRE, 1977, p. 202). A educação dos meninos também foi anunciada nos jornais da época, mas esses anúncios não escandalizavam, pois o homem tinha acesso regulamentado e aceito pela sociedade.

Outro anúncio chamou a atenção de Freyre (1977, p. 205), e pode ser considerado, no mínimo, estranho, ou infeliz na argumentação. Trata-se de uma mulher, identificada como “Snra. Ingleza”, e que ofereceu seus serviços na seguinte condição: “Qualquer Sr. Solteiro ou viúvo que quizer alugar huma Sra. Ingleza, muito capaz, para tomar conta de huma caza”. Em tom de ironia, o autor questionou o porquê da exigência de ser um homem solteiro ou viúvo, chegando até mesmo a duvidar se o interesse era realmente o de oferecer os serviços de governanta.

Os anúncios de professores de inglês se prolongaram por todo o século XIX, como sinal de que havia um campo de trabalho para essas pessoas, muitas oriundas da Inglaterra, bem como uma procura por estes serviços, caso contrário os anúncios teriam se tornado escassos, culminando com o seu total desaparecimento, o que, evidentemente, não aconteceu.

Além da Gazeta do Rio de Janeiro, outros periódicos trataram dos temas educacionais, auxiliando-me a comparar os dados colhidos, tanto com a legislação

quanto com os compêndios, com as ideias divulgadas nestes jornais e revistas. Assim, três foram selecionados para análise, a partir dos seguintes critérios: O *Almanak Laemmert*, pela popularidade atingida no século XIX e grande quantidade de anúncios de professores de inglês e francês; *A Escola* (RJ) – Revista Brasileira de Educação e Ensino, por ter sido uma das poucas publicações oitocentistas dedicadas à discussão das questões educacionais no Império; e o *Diario do Brazil*, por ter como administrador um professor de língua inglesa, e diretor de um Externato na corte do Rio de Janeiro, tendo, assim, as notícias e anúncios repassados sob a perspectiva de um professor de línguas, ou seja, de um especialista do século XIX.

### 3.1 O *Almanak Laemmert*

O *Almanak Laemmert*, produzido pelos irmãos Eduard e Heinrich Laemmert, de 1844 a 1889, pode ser considerado como um dos grandes veículos de informação do império, conhecido pelos seus classificados anuais, principalmente na oferta de trabalho e anúncios publicitários para os moradores do Rio de Janeiro.

Para termos uma ideia do aumento das aulas de inglês e francês anunciadas neste periódico, as propagandas disponibilizadas nas edições de 1844, 1850 e 1860 foram analisadas, com o objetivo de verificar a quantidade de anúncios, repetições e existência de professores que se colocavam aptos para as duas línguas.

No ano de 1844, foram encontrados cinco anúncios para aulas de francês (Revrdo Guilherme Tilbury, Henrique Bertrand, Joaquim Russel, L. Emonin, Pe. Marcellino Pinto Ribeiro Duarte) e quatro anúncios para aulas de inglês (George Gibson, G. Milford, Guilherme Tilbury, Joaquim Russel), tendo Tilbury e Russel ofertado seus serviços para o ensino dos dois idiomas (ALMANAK LAEMMERT, 1843, p. 214-215). A quase que igualdade no número de professores para cada aula pode dar uma ideia de que a procura era igual. No entanto, o crescimento acentuado no número de pessoas interessadas em ensinar francês, nas edições seguintes, pode nos dar uma melhor ideia sobre a grande influência francesa nos estudos da mocidade da corte.

Com exceção do sobrenome do Pe. Marcellino Pinto Ribeiro Duarte, os demais sugerem uma origem estrangeira, reafirmando a constatação, anteriormente feita, de que os primeiros professores de línguas no Brasil ou eram padres ou eram europeus, podendo, inclusive, ter sido ambos, como foi o caso do padre inglês Guilherme Tilbury.

É interessante observar o grande aumento no número de pessoas que se colocavam para ensinar inglês e francês no Rio de Janeiro. Em 1850, tivemos vinte professores de francês (Antonio Alves Branco Muniz Barreto, Barão de Tautpoeus, C. H. Lagôa, Ermelindo Jose Esposto, Eusebio Pedro do Prado, Felizardo Joaquim da Silva Moraes, Francisco José Borges, Revrdo Guilherme Paulo Tilbury, H. Furcy, J. B. Clement, João José Moreira, João Francisco de Araujo Lessa, João Maximiano Mafra, José Domingos Torres, J. J. Gonet, Luiz Antonio Burgain, Paulo Perestello da Camara P. Orlandini, Prevost de Bord, Severiado Duarte da Silva) e nove de inglês (C. H. Lagôa, Diogo Maze, Edmundo Christie, George Gibson, Revrdo Guilherme Paulo Tilbury, Joaquim Russel, Manoel Rabello, Paulo Perestello da Camara, Ximenes), com três destes ensinando os dois idiomas (ALMANAK LAEMMERT, 1850, p. 301-302). Constatei, assim, um aumento de 400% no número de anúncios para o francês, contra um acréscimo de apenas 100% no que se refere aos serviços educacionais oferecidos na língua inglesa.

Tilbury, Gibson e Russel continuaram oferecendo seus serviços, seis anos após o primeiro anúncio, reforçando a tese de que estas publicações eram acompanhadas de um retorno no que se refere à captação de alunos de inglês. Dos nove nomes encontrados, três eram recorrentes da edição de 1844, e dos seis nomes restantes, dois apresentaram sobrenomes sugestivos de descendência europeia ou americana.

Em 1860, essa proporção de anúncios para o ensino das línguas inglesa e francesa se manteve, tendo sido encontradas 28 chamadas para aulas de francês (Adolpho DAux, Alphonso de Morreng, Alvaro Jose da Silva, Antonio Luiz de Araújo Barros, Antonio Carlos de Azevedo Coimbra, A. Autret, Belarmino de Arruda Camaco, Carlos Augusto Michau, Casimiro Lientand, Celestino Vieu, Emilio Mege, F. A. Barbosa, Dr. Fernando de Brito, Mme Galot, João Diogo Esteves da Silva, José Domingos Torres, J. S. Berenger, Luiz Antonio Burgain, Pe. Manoel Emilio Vieira de Castro, Pe. Miguel Joaquim D'Araujo, Mme Mongie, P. Orlandini, Rodolpho Prayon, D. Rosa Albertina de Mello Figueiredo, Schulze, Victor Boulangier, viúva do Dr. Soulier de Sauve, Ximenes) e 13 de inglês (Antonio Luiz de Araújo Barros, F. A. Barbosa, Dr. Fernando de Brito, Frederico Lipps, Henrique Gust. Tiepke, João Diogo Esteves da Silva, J. Maia, Manoel Rabello, Pe Marc Neville, P. Orlandini, Thomaz Gosling, William R. Esher, Ximenes), com seis publicações dedicadas ao ensino tanto do inglês quanto do francês (ALMANAK LAEMMERT, 1860, p. 525-526).



É significativo perceber que o número de anúncios de inglês era menor do que o de francês nas três edições analisadas, e que metade dos professores de inglês se propunham, também, a ensinar francês, que ainda continuava sendo a língua ocidental de acesso à cultura. Se em 1844, o número de pessoas com sobrenomes tipicamente britânicos ou americanos era uma unanimidade, em 1860, essa proporção diminuiu de forma acentuada. Assim, seis sobrenomes (Barros, Barbosa, Brito, Silva, Maia, Rabello) se distanciaram daqueles esperados de uma descendência estrangeira, perfazendo um total de quase 50% dos professores.

Os anúncios aqui apresentados giraram em torno de um padrão típico do século XIX, composto, em sua grande maioria, por falantes nativos e por homens. Apenas em 1860, quatro figuras femininas foram mencionadas, todas relacionadas ao ensino de francês, já que a leitura de obras francesas poderia se constituir como atividade de distração recorrente entre as moças da alta sociedade brasileira.

### **3.2 A Escola (RJ) – Revista Brasileira de Educação e Ensino**

A Escola foi um periódico publicado em vários estados, como Alagoas, Paraná, Bahia, Pará, Maranhão e Rio de Janeiro, onde teve circulação nos anos de 1877 e 1878, tendo sido colocado à venda sempre aos sábados, com o seu mote atestado na capa da primeira edição: “Para formar um povo nobre, morigerado, laborioso, só ha um meio - *é educar-o*” (A ESCOLA, 1877, capa). A hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional compilou todas as edições de um mesmo ano em um volume único, numerando as páginas em sequência cronológica, tendo esta sido a numeração utilizada nesta pesquisa.

Como matéria introdutória desta revista, tem-se uma verdadeira ode à prosperidade da nação pela instrução, ao mesmo tempo em que é compartilhado o receio de que esta publicação não prospere como desejado, tendo-se, como argumento, outros exemplos de jornais similares que sucumbiram e não conseguiram atingir o seu objetivo, já que poucos são os investimentos recebidos.

Os embaraços que se nos apresentam, as dificuldades que se nos antolham, a recordação da esterilidade dos esforços que outros que hesitaram ou recuaram na realização de tão elevado empenho, não são motivos de desânimo para nós, se não estímulo para maiores esforços: porque a idéia é grande, enobrece aquelles que a defendem, e, embora sucumbamos na luta, o merito de haver pelejado debaixo de suas bandeiras ninguém nol-o poderá contestar (A ESCOLA, 1877, p. 1)

A análise dos objetivos atestados pelos editores da *Escola*, na sua primeira edição, fez com que este periódico fosse selecionado para esta pesquisa. A proposta inicial, dessa forma, contemplava a defesa dos direitos do magistério, seja ele na esfera pública ou particular, a disponibilização de um instrumento de instrução voltado para as classes menos favorecidas e o compartilhamento de notícias e informações relevantes para o entendimento dos sistemas de educação, bem como métodos de ensino (idem, p.2), contribuindo, dessa forma, para a pesquisa desenvolvida nesta tese, na medida em que informações pertinentes sobre o ensino de língua inglesa e sua luta de espaço frente ao francês podem ser coletadas para análise.

Poucas foram as propagandas de compêndios destinados ao ensino e, mais especificamente, ao inglês. Como *A Escola* foi publicada pela livraria Serafim José Alves, no ano de 1878, os livros desta livraria foram divulgados, sem que outros materiais fossem colocados para a análise. A mesma postura foi encontrada no jornal *Diario do Brazil*, que publicou amplamente e, quase que exclusivamente, notícias sobre o Externato Jasper, de propriedade de Jasper L. Harben, um dos administradores do periódico, e a *Prosodia Ingleza*, livro de sua autoria.

Desde o primeiro número da revista, foram disponibilizadas as leis mais importantes, no que se refere à educação, de 1876 a 1878, como, por exemplo, o Decreto N. 6397, de 30 de novembro de 1876, que criou duas escolas normais primárias, privilegiando o ensino do francês, sem nenhuma referência à língua inglesa (A ESCOLA, 1877, p. 2) e a criação da Escola Polytechnica, pelo Decreto de 22 de Dezembro de 1876, com a divulgação da necessidade de exames preparatórios de inglês e francês para acesso às referidas aulas (idem, p. 20, 50).

No que se refere às corriqueiras discussões pedagógicas sobre métodos mais práticos ou teóricos, também presentes nos discursos da legislação da época e dos prefácios dos compêndios oitocentistas, *A Escola* se posicionou favorável à busca por um método que pudesse balancear a teoria com a prática, afirmando que, se o professor utilizar uma metodologia baseada exclusivamente na prática e “ceder ao desejo de ir adiante sem tomar a sabia precaução de firmar o passe ao aluno, succederá que as ideás muito confusas [...] não poderão engendrar senão concepções cada vez mais vagas ou absurdas” (ibid, p. 32). Da mesma forma, quando o ensino está pautado em posições exclusivamente teóricas, perde a oportunidade de

exercer o entendimento de modo realmente aproveitável, - edificio construido na areia, sem base nem esteio e que por si mesmo desmorona.

O educado pela practica, pode-se dizer que rasteja muito pelo solo; o theorico ao contrario desfere o vôo para as alturas e perde-se em uma ideologia vaporosa: o primeiro não sahe de um circulo estreitissimo, mas executa bem o que faz; o segundo tem o espirito mais arrojado, falta-lhe, porém, a aptidão practica tão necessaria na vida real.

Um tende sempre para a rotina, o outro extrema-se em um mundo de illusões e utopias.

Nem um nem outro serão jámais homens verdadeiramente distinctos, pois que cada qual possúe apenas metade do que constitue o saber completo (idem, p. 32).

É interessante observar que esta foi uma das dúvidas mais comuns dos professores do século XIX que publicaram compêndios: como utilizar a teoria e prática de forma equilibrada. Em muitos casos, mesmo professando uma busca por esse equilíbrio, percebi uma balança mais favorável, ou até mesmo exclusiva, para um ou para o outro lado.

A leitura da *Escola* auxiliou-me a compreender o cenário educacional do Brasil nos anos 70 do século XIX e pôde dar alguns indícios de como se dava o ensino nas décadas anteriores e posteriores. Não somente as peças legislativas de maior importância para a instrução foram disponibilizadas, como também alguns números importantes para a compreensão da extensão da influência inglesa e francesa na sociedade da época. Por exemplo, na edição de 1877, foram compartilhados os números dos livros disponibilizados na Bibliotheca Municipal do Rio de Janeiro e, das 16.211 obras contabilizadas, 15.408 foram consultadas. Destas, 9.156 foram escritas em português (59,4%), 5.730 na língua francesa (37,18%), 243 em espanhol (1,58%), 162 em inglês (1,05%), 40 (0,26%) em latim, e 77 em outros idiomas (italiano, alemão, tupi e grego) (0,53%). A grande supremacia do francês sobre o inglês pôde, então, ser constatada, em 1877, pela diferença na porcentagem das leituras em francês (37,18%) em relação às leituras em língua inglesa (1,05%) (idem, p. 53). Esta diferença justifica a preocupação de tantos autores em exaltar o ensino do inglês, em detrimento do francês, nos prefácios das obras publicadas, e o porquê do Pe. Tilbury, mesmo professando ser um defensor do ensino do inglês contra a supermacia do francês, ter ofertado seus serviços para o ensino das duas línguas, segundo o *Almanak Laemmert* (ALMANAK LAEMMERT, 1843, p. 214-215).

Na busca pelo equilíbrio entre teoria e prática, a revista *A Escola* publicou algumas matérias com caráter pedagógico e com o objetivo de divulgar alguns métodos

de ensino mais intuitivos, e que poderiam auxiliar o professor a empregar práticas mais eficazes. Pode-se citar, por exemplo, o método de Gautier, baseado em princípios lúdicos, principalmente para a leitura, partindo do pressuposto de que as crianças aprendem mais brincando. Utilizando cartões com as letras do alfabeto, em formatos diferentes, as crianças trabalhavam com as letras, sílabas, palavras e frases. Esse método, segundo o periódico, estava pautado em práticas que privilegiavam a intuição, por intermédio dos ideais propagados por Pestalozzi, e das lições de moral, defendidas por Girard (A ESCOLA, 1877, p. 222-223).

Em cada edição, tem-se uma seção denominada Revista das Províncias, em que é relatada a situação educacional de uma província específica, em termos de números de alunos inscritos no ensino primário e nas cadeiras da educação secundária. Em todas as províncias, o número de inscritos nas aulas de francês foi superior ao de frequentadores das aulas de inglês. No Instituto Paranaense (instituição pública), por exemplo, foi registrada, em 1877, a inscrição de 35 alunos para as aulas de português, 31 para francês, e 12 para inglês, uma quantidade de alunos muito inferior do que o observado nas aulas de francês e menor, inclusive, do que o número de inscritos para o alemão (18 alunos) (idem, p. 241-242).

A mesma desproporção na quantidade de alunos foi verificada em vários outros relatos da seção Revista da Província. No Pará, quando da análise do Lyceu Paraense, foi relatado que, em 1877, 44 alunos frequentaram regularmente as aulas de Grammatica Philosophica e Francês, enquanto que apenas 18 participaram das aulas de inglês, menos da metade dos inscritos em francês (A ESCOLA, 1877b, p. 155), reforçando a tese de que a procura pelas aulas de inglês era menor do que pelas aulas de francês, o que pode ter contribuído para que o professor de língua inglesa necessitasse, muitas vezes, entrar em uma verdadeira batalha para delimitação de um campo de trabalho.

A análise dos periódicos oitocentistas permite a identificação da influência de diversos países na consolidação das práticas educacionais em terras brasileiras, com predomínio das inglesas, americanas e francesas. A influência dos Estados Unidos é acentuada na Revista *A Escola*, que, apesar de citar exemplos parisienses e ingleses, dá muito mais ênfase aos modelos norte-americanos como exemplos de sucesso a serem seguidos. Foi o que aconteceu com os destaques dados por Tavares Bastos sobre a educação nos Estados Unidos e as *school-houses* norte-americanas (idem, p. 37-38), os relatos de Phillipe da Mota de Azevedo Côrrea, sobre sua visita aos Estados Unidos, a

ideia de implantação do *kindergarten* americano, a participação nas exposições, como a de Philadelfia, e o envio de alguns objetos para o Brasil, com o objetivo de servir como exemplo a ser analisado e, possivelmente, seguido (idem, p. 9-10); e a descrição da educação em Massachussetts, onde os meninos são obrigados a frequentar a escola e o governo mantém um fundo fixo, com o objetivo de auxiliar, financeiramente, as instituições de ensino (idem, p. 289).

Com a investigação de jornais e revistas do século XIX é possível verificar se os discursos legislativos estavam em consonância com a percepção da população da época sobre as questões educacionais, neste caso, professores, editores e literatos que faziam parte da administração da revista semana *A Escola*. Constatei, a partir desse estudo, que o Império estava à procura de modelos educacionais a serem implementados no Brasil, conforme testemunhos de Tavares Bastos e Phillipe Corrêa, por exemplo, sendo também possível identificar a insatisfação dos professores com as condições de trabalho e baixos salários destinados à classe docente. No que se refere à escolha de métodos de ensino, ficou claro que essa discussão permeou os discursos deste periódico, defendendo-se, mais uma vez, a utilização de um método mais indutivo e com um equilíbrio entre a teoria e a prática. Com a análise dos compêndios publicados, no entanto, fica evidente que a grande maioria das obras oitocentistas pendia para uma ou outra prática, e mesmo professando uma aversão às memorizações e repetições infinitas, estas continuavam sendo priorizadas nos livros, como destacado nesta tese, principalmente nas seções 3 e 4.

### **3.3 O *Diario do Brazil***

O *Diario do Brazil* foi um periódico carioca diário, de quatro laudas, publicado de 1881 a 1885, com o objetivo de divulgar as notícias mais importantes do império e disponibilizar os anúncios de vários produtos e serviços para a sociedade da época, podendo ser considerado importante para a história do ensino das línguas no Brasil, por difundir escolas, livros de inglês, concursos públicos, discorrer sobre o contexto sócio-cultural brasileiro e apresentar anúncios de professores, tanto sobre serviços prestados, como esclarecimentos sobre situações vividas. A análise feita deste periódico não teve como objetivo o detalhamento pormenorizado das notícias e anúncios disponibilizados, e sim uma investigação sobre a recorrência de temas e de nomes de professores, livros e escolas do século XIX, sob a perspectiva dos editores e patrocinadores do jornal.

A exploração dos números publicados deste folhetim fez com que o nome do professor de inglês Jasper L. Harben ficasse em evidência, em decorrência da grande incidência de anúncios do Externato Jasper e das aulas oferecidas aos alunos da corte do Rio de Janeiro. Uma investigação mais detalhada da relação entre Harben e o *Diario do Brazil* elucidou a relação intrínseca aqui destacada, uma vez que a edição n. 15, do ano II, de 19 de janeiro de 1882, apresentou aos leitores a fusão do periódico semanal *Brazil*, publicado por Jasper Lafayette Harben e Phil Slaughter, com o *Diario do Brazil*. A partir de então, estes senhores passaram a fazer farte da administração do *Diario do Brazil* e se comprometeram a fazer um jornal apartidário e dedicado a tornar o Brasil “prospero e poderoso” (DIARIO DO BRASIL, 19/01/1882, p.1).

As edições de 1882 e 1883 apresentaram os anúncios nas duas primeiras páginas, deixando as restantes para os demais assuntos, o que não foi observado nos últimos três anos, em que os anúncios apareciam nas páginas finais. Era recorrente a busca por pessoas que pudessem contribuir com o jornal, na forma de agentes, localizados em todas as cidades, vilas e povoados do império, e vendedores de rua, já que esta era uma das formas de divulgação deste jornal (DIARIO DO BRASIL, 5/4/1882). O *Diario do Brasil* podia ser adquirido por assinatura ou comprado por 40 reis nas ruas, no escritório central, localizado na Rua do Ouvidor, 143, e em várias agências espalhadas pela corte, como no Largo da Lapa, na Estação da estrada de ferro D. Pedro II, na Praça d’Aclamação, na Rua Formosa, na Rua da Imperatriz e na Rua da Alcantara (DIARIO DO BRASIL, 30/5/1882).

A preocupação com o incentivo para que a população enviasse seus anúncios está presente em vários momentos, como, por exemplo, nas publicações sobre a “Agencia de annuncios”, que foi criada com o objetivo de auxiliar todos os anunciantes que desejassem ofertar seus produtos, oferecendo um serviço de orçamento, com a promessa de condições vantajosas, principalmente para aqueles que desejassem ter suas propagandas em dois ou mais jornais, levando-se em consideração que “a utilidade do annuncio é por todos reconhecida” (DIARIO DO BRASIL, 22/4/1882, p. 1).

No próprio periódico, eram encontrados os valores a serem pagos por anúncio disponibilizado, para que todos pudessem ter uma ideia do custo antes de procurar este serviço. Assim, seriam cobrados 200 reis por linha, o mesmo preço pago com as declarações. Já para os avisos, esse valor subia para 500 reis. Os anúncios eram orçados com menores valores, sendo estes diminuídos, a depender da quantidade de vezes que seria publicado. Cento e vinte reis deveriam ser pagos por linha, para uma única

publicação. Se o mesmo anúncio fosse publicado 30 vezes, esse valor cairia para cinquenta reis (DIARIO DO BRAZIL, 22/4/1882, p. 1).

Muitas empresas estrangeiras e de pessoas advindas de outros países para desempenhar atividades no Brasil publicaram no *Diario do Brazil*, comprovando uma influência notadamente da língua inglesa nestes anúncios. Para exemplificar, ao examinar os treze anúncios disponibilizados na edição n. 78, de 6 de abril de 1882, encontrei duas propagandas do próprio jornal (pessoas para vendas do jornal nas ruas, e serviços de tipografia, litografia e pautaço), uma de um livro em língua inglesa (*Prosodia Inglesa*, de Jasper L. Harben) e de um externato para os preparatórios (cujo proprietário era Harben, novamente), e sete anúncios de produtos estrangeiros (Companhia Real de Seguros de Londres e Liverpool; Burgues & Slaughter e a fabricação de produtos de cana; tratamento de asma e tosse do Doutor Bird, com depósito em Paris; uma geleia americana de óleo de fígado de bacalhau; o vapor Ville de Santos; a drogaria Hellot; e Phil Slaughter e os produtos de café) (DIARIO DO BRAZIL, 6/4/1882, p. 1).

A partir dos apelos feitos para que os anunciantes pudessem utilizar os serviços do *Diario do Brazil*, um “Guia indispensável às pessoas de fora ou relação das cadastros mais acreditadas do Rio de Janeiro” era publicado, com certa frequência, nas primeiras páginas do jornal, agrupando profissionais e estabelecimentos nas mais diversas áreas, cobrindo, por exemplo, advogados, alfaiates, professores, colégios, camisarias, dentistas, luvas, drogarias, inseticidas, formicidas, funileiros, livrarias, lojas de relógio, companhias, bancos, médicos, molhados, boticas, banhos públicos, barbeiros, corretores, consignatários, fábricas de biscoitos, engenheiros e construtores, negociantes, restaurantes, parteiras, retratistas, roupas feitas, serrarias, cabeleireiros, perfumarias, cafés, carpintarias a vapor, serrarias a vapor e vinhos.

O fato de que havia um maior incentivo na educação do sexo masculino pode ser atestado na edição N. 85, de 16 de abril de 1882, com a listagem de sete colégios para meninas e quatorze estabelecimentos para meninos, destacando-se o Atheneu Fluminense, na Rua Rio Comprido, 55, e o Externato Jasper, na Rua Rosario, 134. Este último foi bastante anunciado em 1882, bem como o livro de inglês escrito por seu diretor, o senhor Jasper Harben, sinalizando ter sido um estabelecimento em evidência no século XIX e pode ter ajudado sua obra a ter tido boa circulação no Brasil oitocentista. A grande quantidade de anúncios pode ser explicada pelo fato do diretor do

externato ter sido um dos administradores do periódico (DIARIO DO BRAZIL, 16/4/1882, p. 1).

O Livro *Prosodia Ingleza* foi bastante anunciado no *Diario do Brazil*, com a promessa de ser um compêndio baseado em um novo método para falar e pronunciar o inglês. Quase sempre este anúncio era acompanhado da propaganda do Externato Jasper, dedicado ao ensino de várias disciplinas para os preparatórios. Nenhum outro livro ou escola foram anunciados de forma tão maciça e exaustiva, seguidos, muitas vezes, de matérias sobre as obras de Harben e do diretor do seu externato, o professor James Edwin Hewitt, bem como notas sobre injustiças vivenciadas em concursos públicos, conforme relatado a seguir.

**EXTERNATO JASPER**  
 DIRIGIDO PELO PROFESSOR  
**James Edwin Hewitt**  
 Cursos de todos os preparatorios  
 Escripção Mercantil, Calligraphia, Inglez e Francez (praticos.)  
 Agrimensura, Curso annexo, Chímica, etc., etc.  
 134 Rua do Rosario 134

---

**PROSODIA INGLEZA**  
 Novo methodo para aprender a falar e pronunciar INGLEZ.  
 PELO PROFESSOR  
**Jasper L. Harben**  
 A venda no escriptorio do « Diario do Brazil ».  
 143 RUA DO OUVIDOR 143

Figura 2: Propaganda do livro *Prosodia Ingleza* e do Externato Jasper  
 Fonte: DIARIO DO BRAZIL, 1/4/1882

Em Alguns dos anúncios do Externato Jasper, foram apresentadas todas as disciplinas ensinadas com respectivos professores. Assim, as seguintes matérias foram



trabalhadas na instituição: matemáticas, inglês, francês, alemão, italiano, história, português, filosofia, latim, geografia, caligrafia e química. O professor Hewitt ficou responsável pelo ensino de inglês, enquanto que os senhores A. Lowndes e Rodolpho Prayon ficaram responsáveis pelas aulas práticas de inglês, francês e alemão, no que se refere à seção comercial (DIARIO DO BRAZIL, 16/4/1882, p. 1).

Na edição N. 78, de 6 de abril de 1882, reforçando uma política sistemática de valorização do Externato Jasper e seus professores, o *Diario do Brazil* apresentou uma matéria na seção “livros e periodicos” sobre a tradução do primeiro canto do *Lusíadas* para o inglês, feita por James Hewitt, de modo que uma tiragem de 200 exemplares foi destinada, exclusivamente, para bibliotecas e colecionadores de Camões. A qualidade da obra foi atestada pelo destaque dado à nota de elogio elaborada pelo poeta Longfellow, quando da primeira publicação desse canto no periódico *The British and American Mail*.

Por quatro vezes, no ano de 1882, na seção “Solicitadas”, o periódico em questão divulgou a obra *Prosodia Ingleza*, de Jasper Harben, reportando as palavras publicadas por outros veículos de comunicação, como o *Jornal do Commercio*, *A Gazeta de Noticias*, a *Gazeta da Tarde*, o *Cruzeiro*, o *Diario do Rio de Janeiro*, bem como traduções de trechos de matérias do *British and American Mail* e do *Anglo-Brazilian Times*. Todas exaltando a ótima qualidade do livro publicado.

A análise das edições do *Diario do Brasil*, bem como de outros periódicos oitocentistas, fornece pistas sobre o funcionamento de algumas instituições de ensino, de métodos anunciados, professores de língua inglesa, tentativas de divulgação de metodologias novas, entre outras práticas, auxiliado-me a compreender alguns aspectos do ensino de língua inglesa no Brasil oitocentista. O *Diario do Brazil* trouxe informações preciosas sobre as questões educacionais do recorte deste trabalho, apresentando opiniões de outros jornais sobre uma das obras de estudo desta pesquisa, bem como do alcance das atividades do Externato Jasper e sua influência na formação da mocidade carioca, trazendo fatos relevantes para a pesquisa, como, por exemplo, sobre a vida de Jasper Harben e seu concurso para professor do Collegio de Pedro II.

#### **4. Os professores de língua inglesa do século XIX**

Ao analisar o ensino de língua inglesa no século XIX, não posso deixar de tecer alguns comentários sobre os professores de inglês, tenham eles produzido ou não

compêndios para o ensino da mocidade, uma vez que suas histórias de vida reproduzem as lutas verificadas pela manutenção da profissão de professor de inglês, frente à supremacia francesa, ou por ampliação do espaço conseguido, como é o caso do Professor Phillipe Maria da Motta de Azevedo Corrêa, que, com a influência que adquiriu na década de 70, foi escolhido para liderar uma delegação de instrução pública aos Estados Unidos e Inglaterra.

Diante da constatação da importância em pesquisar sobre o corpo docente oitocentista, não foi a intenção deste trabalho a de esgotar o assunto, relacionando um número grande de profissionais. Privilegiei, assim, o estudo de quatro professores, de diferentes épocas do século XIX, como forma de exemplificar estas lutas por espaço, e, assim, auxiliar no entendimento do contexto em que o ensino de inglês foi consolidado no Brasil.

Para esta pesquisa, foram selecionados quatro professores, sendo o primeiro o tenente Eduard Colville, com sua luta pelo ensino de língua inglesa na Academia Militar; Guilherme Tilbury, e sua luta pela manutenção do cargo de professor público, por ter sido destituído sem nenhuma explicação; Harben L. Jasper, e a sua vida como professor de inglês, diretor de externato e administrador de jornal, culminando com sua manifestação de repúdio pela suposta injusta reprovação em concurso público; e Phillipe Maria da Motta Azevedo Corrêa, e o percurso percorrido como professor público e detentor de vários cargos relacionados à instrução pública, culminando com a suspeita de ter dado falso testemunho ao publicar sua *Selecta Anglo-Americana*.

#### **4.1 O tenente Eduard Colville e as aulas de inglês na Academia Militar**

A primeira cadeira de ensino de línguas criada no Brasil Império está associada ao ensino militar. O Decreto de 30 de maio de 1809 foi responsável pela criação de uma cadeira de língua inglesa na Academia Militar da corte, com a nomeação do 2º tenente de Artilharia Eduardo Thomas Cohill<sup>26</sup> (ou Colville, pois essa grafia também é

---

<sup>26</sup> A primeira pesquisa sobre o Tenente Eduard Colville entre os membros do extinto GPHELB foi efetuada pelo professor Luiz Eduardo Oliveira, em sua tese de 2006, *A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)*. Em 2010, Elaine Maria Santos defendeu a dissertação *As reformas pombalinas e as gramáticas inglesas: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827)*, em que algumas considerações sobre o tenente foram feitas. Em 2013, Marcle Vanessa Menezes Santana defendeu a dissertação *A atividade docente como prática ilustrada: o caso dos primeiros professores de inglês do Brasil*, em que a vida de Colville também foi tratada, de modo que foi possível, a partir das leituras introdutórias, um maior aprofundamento sobre a luta de Eduard Colville pela manutenção do cargo de professor da Academia Militar.

encontrada na legislação) como lente de língua inglesa, recebendo, para tanto, um ordenado mensal de 20\$000, ou 240\$000 anuais, valor este que deveria ser pago a qualquer outro lente de línguas estrangeiras que a Academia Militar houvesse por bem nomear. Ao que tudo indica, a referida cadeira foi criada ainda sem que houvesse a estrutura para o início, uma vez que, ao final do Decreto, tem-se uma pequena observação, destacando-se que o referido lente deverá, “emquanto se não abrirem as aulas da mesma Academia, principiar as suas lições no local, que lhe fôr indicado pelo Tenente General de Artilharia Inspector Geral da mesma arma” (BRASIL, 1891b, p. 67).

Dois meses após a nomeação do tenente Cohil para a cadeira de língua inglesa da Academia Militar, com o Decreto N. 29, de 14 de julho de 1809, foram criadas, na corte, uma cadeira de língua inglesa e uma outra de língua francesa, com a justificativa de serem necessárias e úteis, tendo-se em vista o “augmento, e prosperidade da instrução publica” (BRASIL, 1891b, p. 29), o que está de acordo com o discurso estabelecido por D. João VI de investir na instrução pública como forma de trabalhar a moral e de preparar o povo para a felicidade da nação, seguindo um discurso iluminista que perdurava desde o século XVII. Para as cadeiras criadas, foram nomeados, no mesmo ano, o padre René (Renato) Boiret, para a cadeira de francês, e John (João) Joyce, para o inglês.

O Padre Boiret era professor do Real Colégio dos Nobres e se instalou no Brasil em 1808, antes da vinda da família real. Com a sua instalação em terras brasileiras, D. João VI o nomeou, em 13 de abril de 1808, como Professor de Francês, recebendo o mesmo ordenado que recebia em Portugal (300\$000 reis por ano), a ser pago pela folha dos ordenados dos Professores Régios do Brasil (BRASIL, 1836, p.6).

A nomeação do professor da cadeira de língua inglesa foi datada de 9 de setembro do mesmo ano, empossando o padre irlandês John Joyce (também conhecido como João Joyce), que ficou ministrando as respectivas aulas até 1823, tendo sido substituído em 1827 pelo padre Guilherme Tilbury. Apesar da recomendação para que produzisse um compêndio, não há registro de nenhuma publicação de inglês do Padre Joyce, a não ser uma obra escrita em parceria com os padres W. Shepherd e Lant Carpenter, intitulada de *Systematic education*, em dois volumes. Trata-se de uma instrução elementar em literatura e ciências, que foi divulgada em 25 de maio de 1815, no jornal *Correio Brazilienze* (CORREIO BRAZILIENZE, 1815, p. 666).

É interessante observar que havia muita dificuldade em suprir as cadeiras de línguas modernas no Império, pela falta de pessoas capacitadas para o ofício, o que pode justificar o porquê da nomeação de muitos padres estrangeiros, como o Padre Boiret e o Padre Tilbury, para as cadeiras dessas línguas. Um fato interessante pode ilustrar a necessidade em se utilizar estrangeiros para o ensino de idiomas: A Decisão N. 159, de 22 de março de 1833, autorizou a nomeação de Augusto Barellã, por cinco anos, como professor de francês da capital do Império, por “não haver cidadão brasileiro habilitado para o referido contracto” (BRASIL, 1873a, p. 112).

O Tenente Cohil recebia um salário de 240\$000 anuais, quase a metade do destinado ao professor John Joyce (400\$000), e, ao que tudo indica, o valor estipulado para o tenente Eduardo Colville não era do seu agrado, já que, em 02 de setembro de 1814, D. João VI publicou a Decisão n. 25, que ratificou o ordenado de 240\$000 mensais, não somente para o suplicante, como para qualquer outro lente que a Academia Militar viesse a ter, reforçando que o valor recebido já englobava o valor devido ao soldo de sua patente (BRASIL, 1890d, p. 24-25). Esse valor, abaixo do que outros professores receberam para o ensino de línguas estrangeiras, sugere que a cadeira de língua inglesa da Academia Militar pode ter sido garantida por uma pressão política da época, sem que houvesse uma real necessidade, uma vez que, em pouco tempo, foi extinta, conforme relatado por Oliveira (2010b).

A luta pela manutenção da profissão de lente de língua inglesa pelo tenente Colville está registrada em muitas passagens da legislação brasileira, havendo, em vários momentos, a manifestação da não necessidade do ensino de Inglês na Academia Militar. Como exemplo, as Decisões n. 54 e 56, de 2 e 5 de março de 1825, deliberaram sobre a destituição do tenente da Academia Militar para ministrar aulas de inglês na Companhia dos Guarda-Marinha, sob a alegação de que o ensino deste idioma na Academia Militar não se fazia mais necessário (BRASIL, 1885b, p. 31-32). A perda de influência do ensino de língua inglesa é verificada não só pela extinção deste ensino na Academia Militar, como também pela redução do seu ordenado, visto vez que sua gratificação foi cortada à metade, conforme Decisão n. 142 de 6 de julho de 1825 (BRASIL, 1885b, p. 88).

Ao discorrer sobre a carreira de Colville como lente de inglês na Academia Militar, Oliveira (2010b, p. 122-123) destacou que, após ter sido dispensado da função em 1825, Colville continuou exercendo sua atividade docente, por intermédio de aulas

avulsas, assegurando, assim, o valor outrora recebido como ordenado pago pelos serviços prestados naquela instituição militar. Meses após ter sido destituído, Colville voltou a ensinar na Academia Militar, o que sugere que houve nova luta pela retomada do seu cargo, que não parecia ser valorizado. É interessante, no entanto, constatar que, com a sua morte, em 1832, o inglês não mais foi ensinado na Academia Militar, talvez por não ter mais quem, constantemente, pressionasse o Império para a manutenção deste cargo, o que fez com que Santos (2010) afirmasse que “com o fim de sua [Colville] luta, o Inglês perdeu forças e a profissão de professor de Inglês deixou de existir naquela instituição [Academia Militar], em detrimento, mais uma vez, do Francês, que continuou a ser ensinado (SANTOS, 2010, p. 148-149), o que pode ser justificado, segundo Oliveira (2010b, p. 121), pelo fato de que grande parte dos compêndios utilizados na Academia Militar estava escrito em francês.

Ao acompanhar a instrução militar no Brasil Império, percebi que o francês esteve sempre presente como requerimento obrigatório nos Exames Preparatórios para a Academia Militar, ou Escola Militar, uma vez que, em 1839, houve uma mudança de nome da instituição. Várias reformas dos Estatutos da Instrução Militar foram publicadas, a partir de então, mas, somente em 1874, o ensino de inglês voltou a estar presente na Escola Militar e nos cursos preparatórios para a entrada na referida instituição.

Para exemplificar o valor dado ao francês durante todos esses anos, o Decreto n. 586, de 19 de fevereiro de 1849, que reformou os Estatutos da Escola Militar, exigia, para a entrada, a idade mínima e máxima de doze e dezesseis anos, respectivamente, certidão de bom procedimento emitida pelas escolas frequentadas, ser brasileiro, saber ler e escrever, aritmética, geografia, gramática portuguesa e conhecimentos de francês (BRASIL, 1850, p. 26).

O Decreto n. 2.116, de 1.º de março de 1858, foi responsável por várias mudanças na Escola Militar, atualizando os Estatutos para a instituição, que, mais uma vez, contava com aulas de francês nos cursos preparatórios, sem nenhuma referência ao inglês. Assim, no Capítulo II, seção I, inciso 1º, dos referidos estatutos, ficava determinado que o ensino preparatório deveria contemplar aulas de francês e latim, privilegiando a gramática, tradução e leitura; aula de história, geografia e cronologia; bem como aula de aritmética, metrologia, álgebra e geometria (BRASIL, 1858b, p. 109).

Nova reforma das Escolas Militares do Império foi observada em 1863, com o Decreto n. 3.083, de 28 de abril. A instrução militar foi dividida em Escolas Regimentais, Escolas Preparatórias, Escola Militar e Escola Central, de modo que, no que se refere ao ensino de línguas, apenas as gramáticas portuguesa e francesa foram contempladas, privilegiando-se a tradução e exercícios nas duas línguas. O inglês, mais uma vez, não foi incluído (BRASIL, 1863, p. 120-122).

A inserção da língua inglesa só voltou a ser legislada em 1874, com o Decreto N. 5529, de 17 de janeiro, e a determinação, no artigo 15, de que, na Escola Preparatória, pudessem ser ensinadas, além da gramática portuguesa, as línguas francesa e inglesa, ficando o francês para o 1º e 2º anos, enquanto que o inglês deveria ser ensinado no 2º (gramática, leitura e versão fácil) e no 3º (estudo complementar) (BRASIL, 1875e, p. 36-37).

A história de Eduardo Colville na Academia Militar comprova que, desde a sua nomeação até a sua morte, o tenente passou 23 anos lutando pela reafirmação e manutenção do seu cargo, frente a um salário aquém dos demais pagos em outras instituições de ensino, cortes nos ordenados, bem como destituição no cargo e religamento. Enquanto o inglês passava por todo esse processo de luta, conduzido pelo professor Colville, o francês continuava, ininterruptamente, a ser oferecido nas aulas preparatórias para a Academia. Após a morte de Colville, foram necessários mais quarenta e dois anos até que o inglês fosse, novamente, ofertado nos cursos preparatórios para a Academia Militar.

#### **4.2 Guilherme Tilbury e a sua luta pela manutenção do cargo de professor público**

Conhecido como Guilherme Paulo Tilbury no Brasil, o padre inglês William Paul Tilbury nasceu em 1784, no dia 25 de janeiro, falecendo, aos 79 anos, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1863. A história de vida do Pe. Tilbury está relacionada à história do ensino de língua inglesa no Império brasileiro, pela sua ligação com a coroa portuguesa, a sua atuação como professor de inglês e luta pela difusão do ensino desta língua, em um momento em que o ensino de francês era uma unanimidade, já que era considerado a porta de acesso para a cultura e a civilidade. Tãmanha era a influência francesa nas questões educacionais que, em 1809, ao se instalar no Brasil, D. João VI (1767-1826), por intermédio da Decisão n. 29 de 1809, criou uma cadeira de língua

inglesa e uma de língua francesa na corte, com a orientação de que os professores régios escrevessem seus próprios compêndios, e que estes se baseassem nos grandes modelos do século de Luiz XIV (1638-1715) (BRASIL, 1891b, p. 29).

Tilbury chegou ao Brasil junto com a corte portuguesa, em 1808, tendo sido o primeiro professor de Inglês de D. Pedro I (1798-1834). Junto com o Padre René Pierre Boiret, responsável pela condução dos estudos do príncipe em francês, Tilbury esteve sempre presente na vida de Pedro de Alcântara até sua fase adulta (LUSTOSA, 2006), tendo sido nomeado, de acordo com os Anais do Parlamento Brasileiro de 1860, para a Cadeira de Língua Inglesa do Seminário Episcopal de S. José, na cidade do Rio de Janeiro, com o Decreto de 17 de abril de 1821, data em que o padre John Joyce, primeiro professor público nomeado para a respectiva cadeira, entregou o seu cargo no Brasil para retornar a Portugal (BRASIL, 1860, p. 343).

Mediante o Decreto de 4 de abril de 1827 (BRASIL, 1878b, p. 13), Tilbury foi nomeado Mestre de Língua Inglesa da Rainha de Portugal e das Augustas Princesas, com o salário anual de 400.000 réis, em decorrência de suas luzes e notório conhecimento. O montante a ser recebido era exatamente igual ao valor mínimo que deveria ser pago aos professores de primeiras letras das cidades e vilas mais populosas do país, de acordo com a Lei de 15 de outubro de 1827, responsável pela criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (BRASIL, 1878a, p. 71-73).

Como forma de auxiliar no deslocamento dos Mestres das princesas, o Decreto de 07 de agosto do mesmo ano autorizou o acréscimo de 4\$000 por dia de aula, para os gastos com os transportes necessários para a locomoção até o palácio da Boa-Vista. As justificativas pela escolha do mestre de inglês podem ser encontradas na peça legislativa em questão e, segundo o próprio D. Pedro I, Tilbury foi escolhido por suas luzes e notório conhecimento, o que não era de se surpreender, visto que o padre inglês acompanhava a família real desde a vinda da corte para o Brasil (BRASIL, 1878b, p. 13, 20).

Os ordenados dos seis mestres da família imperial foram aumentados em quase 100%, com o Decreto de 05 de agosto de 1833. Assim, a partir de então, os referidos mestres passariam a receber 750\$000 anuais, ficando a fazenda pública dispensada de pagar os valores adicionais com o deslocamento para o paço (BRASIL, 1873a, p. 108). Além dos ordenados destinados aos Mestres de Sua Majestade Real e Suas Augustas irmãs, tem-se registro do pagamento de gratificações na ordem de 350\$000, que, com o

Decreto N. 115, de 3 de novembro de 1835, foram elevadas para 600\$000 (BRASIL, 1864, p. 129).

Dois fatos necessitam ser analisados com mais atenção, para que o estudo dos compêndios de língua inglesa possa ser feito de forma mais contextualizada com o cenário educacional do século XIX. Inicialmente, é importante observar que Tilbury sucedeu o Pe. John Joyce no ensino de língua inglesa no Seminário S. José, e, seguindo a orientação contida no Decreto de 1809, escreveu um compêndio a ser utilizado em suas aulas, ao contrário do seu antecessor (SANTOS, 2010). Assim, é importante analisar a estruturação do seu compêndio e de que forma se assemelhava ou diferia das demais publicações oitocentistas, tendo como base o compêndio e a legislação.

Em segundo lugar, percebi que houve uma valorização da profissão de professor de línguas na família real, com o aumento no valor pago em ordenado e gratificações, e, por ter escrito um compêndio, é muito provável que este tenha, também, sido utilizado com essas aulas, o que faz com que seja necessária uma breve análise da arte do Pe. Tilbury.

#### **4.2.1 A Arte Inglesa e as Primeiras Regras da Língua Inglesa**

No mesmo ano que fôra nomeado como Mestre de Língua Inglesa da Rainha de Portugal e das Augustas Princesas, Guilherme Tílbury publicou a sua *Arte inglesa*<sup>27</sup>, colocando a vendagem do livro no local onde dava aulas particulares de inglês e francês, ou seja, na “Rua do Carmo, n. 122”. A análise das suas duas obras nos faz perceber que Tilbury foi um árduo defensor de compêndios simples, com poucas regras e sem os excessos e as complicações que as grandes publicações, tão comuns no século XIX, traziam. As gramáticas de Tilbury, dessa forma, estavam em conformidade com as orientações de D. João VI, que, em 1809, recomendou aos professores régios que

---

<sup>27</sup> Luiz Eduardo Oliveira, em sua tese de 2006, *A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)* e no seu livro *Gramatização e Escolarização* (2010b) analisou a trajetória do professor Guilherme Tilbury e as duas obras destinadas ao ensino de língua inglesa publicadas pelo padre inglês, auxiliando nesta pesquisa. Em 2010, Elaine Maria Santos defendeu a dissertação *As reformas pombalinas e as gramáticas inglesas: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827)*, em que podem ser encontradas algumas considerações sobre a vida de Tilbury. Em 2013, Marcle Vanessa Menezes Santana defendeu a dissertação *A atividade docente como prática ilustrada: o caso dos primeiros professores de inglês do Brasil*, e citou o Padre Tilbury e a sua profissão de professor público, relacionando-a a uma prática ilustrada do século XIX. Diante dessas pesquisas iniciais, foram possíveis maiores aprofundamentos sobre as questões que envolveram a vida de Tilbury e a trajetória enfrentada em sua luta pela manutenção do cargo de professor público, o que não havia ainda sido feito.



escrevessem suas próprias obras, primando pela simplificação de regras (BRASIL, 1891b, p. 29-30).

A sua *Arte Ingleza*, composta de apenas 48 páginas, era, assim, a clara representação das orientações contidas nas reformas pombalinas da instrução pública para a composição de compêndios de ensino, uma vez que Tilbury (1827), inimigo declarado de gramáticas volumosas para iniciantes, primava pela concisão e pelo pequeno número de regras gramaticais, evitando-se a inclusão, segundo o autor, de um amontoado de regras desnecessárias, que mais prejudicava do que ajudava, pois nem mesmo o professor conseguiria memorizar tantas miudezas, quase nunca empregadas. Para o padre, as gramáticas menores deveriam sempre ser as escolhidas pelos alunos, deixando-se as maiores como referência para professores apaixonados por regras gramaticais e que precisavam carregar “huma Grammatica em Folio, com todas as miudezas de Definições, e Conjugações repetidas etc. Etc. Etc.; as quaes elles por si sós não sabem explicar ao estudante” (TILBURY, 1827, p. ii).

Ao analisar o que significava a ideia de domínio de conhecimento gramatical, que Tilbury (1827) referia como sendo necessário apenas aos professores que gostavam de um amontoado de regras, Oliveira (2010b, p. 140) explicou como sendo “dominar a estrutura e terminologia da Gramática Latina, as quais poderiam ser adaptadas a qualquer Língua”, o que não era necessário ao jovem aprendiz do idioma.

A obra de Tilbury pode ser encontrada na Biblioteca Nacional, na seção de obras comuns, estando em estágio avançado de decomposição. Trata-se de uma obra rara, mas que ainda é considerada como sendo comum, sem que nenhum cuidado com sua preservação e restauração seja tomado. Além do seu repúdio a gramáticas mais complexas, Tilbury se mostrou preocupado com o modo pelo qual os alunos seriam preparados para algumas profissões, com destaque para o comércio, “em que a Nação Ingleza tem indisputavel primazia” (TILBURY, 1827, p. ii-iv), o que justificava todo o esforço para o aprendizado do inglês, reafirmando a finalidade comercial, presente nos compêndios destinados ao ensino de inglês a portugueses e brasileiros, conforme análise feita por Santos (2010), sobre as gramáticas do século XVIII, em especial a *Grammatica anglo-lusitanica e lusitano-anglica*, de J. Castro, publicada, inicialmente, em 1731.

Tilbury também se colocou como uma voz em defesa do ensino do inglês e contra o domínio francês e a soberba francesa frente ao grande destaque que a França conquistava, servindo como modelo educacional e como fonte inesgotável de escritos a

serem seguidos. Esta preocupação nos permite inferir que havia uma maior predisposição para o estudo do francês, o que, muito provavelmente, fez com que Tilbury (1827) buscasse esse convencimento no prefácio de sua obra. Não se trata, assim, apenas de um livro destinado ao ensino da língua inglesa, mas, também, de uma ode contra a supremacia francesa e a favor da disseminação do ensino do inglês como língua estrangeira.

Na nota introdutória de sua *Arte Inglesa*, o padre inglês exaltou a Literatura Inglesa, considerada por ele como sendo a única voz capaz de fazer com que sejamos capazes de distinguir a verdadeira liberdade social, do desenfreado liberalismo do século, proposto pela França. Ao se referir à língua inglesa, o autor destacou que

ao Philosopho Moralista e aos homens Facultativos ella [a Língua Inglesa] offerece Thesouros preciosissimos; e o Theologo mesmo, nas obras de hum Leland, de um Lardner e de hum Paley achará argumentos irrefráveis, e os melhores antitodos contra a ímpia Philosophia Franceza, que já entre nós tem ameaçado ao Altar e ao Throno (TILBURY, 1827, p. ii, iv).

Assim, Tilbury apresentou uma preocupação em valorizar o Inglês e se opor à rápida difusão da língua francesa em terras brasileiras e contra a hegemonia francesa, no que se refere à disseminação de costumes e valores e a acentuada idolatria do francês. Entre os vários argumentos utilizados, o padre chegou a insinuar que nem mesmo os autores franceses lidos eram os grandes escritores da época, e assim, esse apego à língua francesa era desproporcional, o que poderia ser sanado quando os olhos da nação brasileira se voltassem também para o estudo do inglês (TILBURY, 1827, p. ii).

É notório o despertar por um sentimento de defesa da profissão de professor de inglês na sua *Arte*, de modo que, diante do cenário apresentado, para assegurar esse campo de trabalho, era melhor tentar conquistar o mesmo espaço que o francês já havia dominado, para que o inglês pudesse também ser valorizado.

Em 1844, Tilbury publicou um outro compêndio para o ensino de língua inglesa, intitulado *Primeiras Regras da Língua Inglesa, tirada dos melhores authores, e adaptadas ao uso da mocidade brasileira*, seguindo o mesmo estilo do compêndio anterior e primando pelo trabalho gramatical feito com regras simples, desta vez dispostas em apenas 30 páginas.

Facil seria amplificar esta artinha, mas então ficaria baldado meu intento, que era, facilitar e abreviar os primeiros passos no estudo desta Lingua. Com esta arte e hum Dicionario, qualquer que entende do seu uso, facilmente chegará a traduzir o Inglez sem precisar de Mestre, e para quem quizer maiores conhecimentos Grammaticaes, não faltão no Rio de Janeiro obras mais extensas (TILBURY, 1844, p. 30).

Na folha de rosto da *Arte Ingleza*, Tilbury reforçou a sua atividade como “Mestre de Inglez de S. I. D. Pedro Primeiro; de S. M. F. D. Maria Segunda, das SS. PP. Imperiaes e Profesor Regio Jubilado” (TILBURY, 1844, p.ii). Este jubramento significou um capítulo de luta intensa na vida do padre britânico, que passou vinte e um anos entre processos na Câmara dos Deputados e no Senado (1840 a 1861), para que seu emprego pudesse ser recuperado e todos os ordenados devidos pagos, como forma de recompensa pelas injustiças passadas.

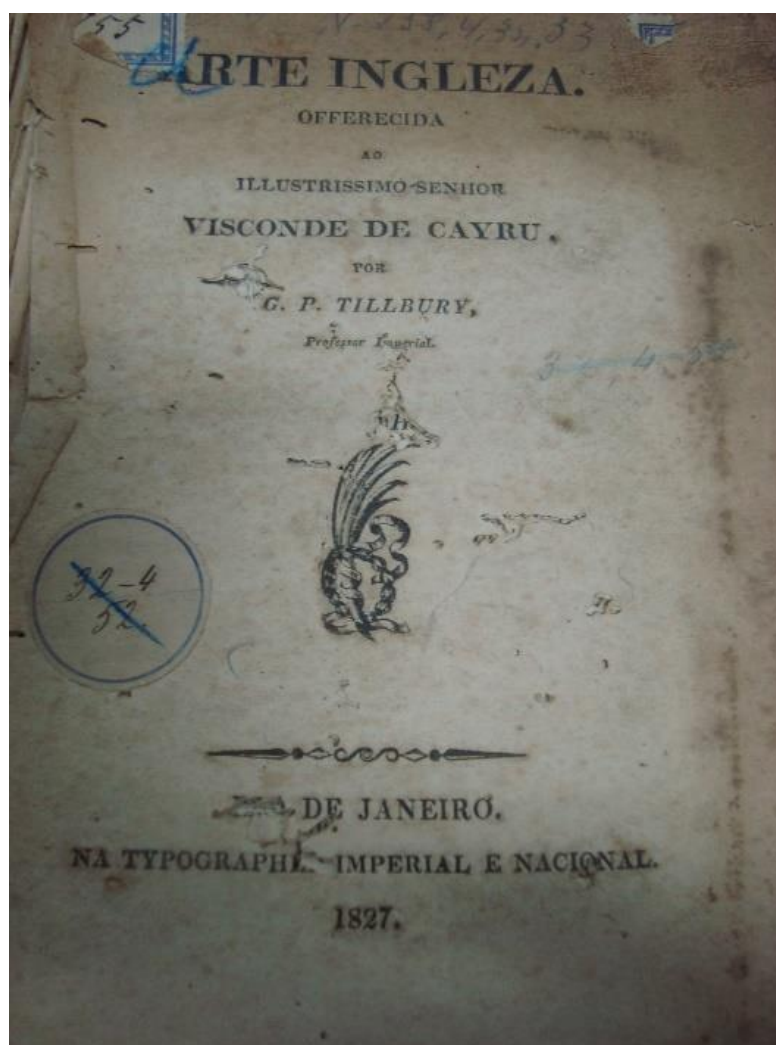


Figura 3: Folha de rosto da *Arte Ingleza*  
Fonte: TILBURY, 1827

Por considerar a pronúncia como sendo a parte mais difícil para o aluno, já que são muitos os casos e exceções, a *Arte Inglesa* foi escrita tendo, como objetivo, trabalhar bem a pronúncia, em um primeiro momento, mas somente utilizando as regras básicas e mais necessárias, segundo a sua concepção. Foram colocados, dessa forma, os sons das letras e das combinações mais comuns destas, utilizando o português como comparação, sempre que necessário. Assim, por exemplo, ao apresentar o som da letra “b”, inicialmente, o autor destacou ser seu som idêntico ao do português, e somente após essa comparação inicial, Tilbury (1827, p. 1) tratou das regras mais comuns: é mudo no fim de palavras, depois da letra M e antes da letra T, tendo, como exemplos, *comb* e *debt*.

A comparação com as regras da língua portuguesa é constante em todas as partes do compêndio, estando a obra repleta de notas explicativas que diferenciam as pronúncias e usos nas duas línguas: português e inglês. O uso do português também estava presente nas listas de palavras, sejam elas, por exemplo, de verbos, numerais, advérbios ou adjetivos. Assim, as palavras eram dispostas em colunas, para contemplar os dois idiomas aqui destacados.

Em última análise, posso afirmar que a concisão e a simplificação de regras foram percebidas em toda extensão da gramática e, apesar de bastante reduzida, e conter apenas 48 páginas, a ortografia, prosódia, etimologia e sintaxe foram trabalhadas, sempre a partir de um número pequeno de explicações e exemplos, escolhidos de tal forma que não dificultasse o entendimento dos alunos. A estruturação da gramática de Tilbury seguiu os modelos já conhecidos e difundidos desde o século XVI.

#### **4.2.2 Jubilamento, restituição do cargo e pagamento dos ordenados devidos**

Após ter sido nomeado professor público, com a carta régia de 21 de maio de 1821, William Paul Tilbury foi suspenso de suas atribuições em 9 de julho de 1831, por deliberação da corte, reassumindo as suas funções de Professor de Língua Inglesa do Rio de Janeiro em 1848. Desde sua saída, tem-se uma verdadeira luta para a recuperação do seu cargo e das remunerações devidas, sob a alegação de ter sido sua destituição arbitrária e injusta. Interessante observar que o ano de sua saída coincide com o da abdicação do seu amigo e companheiro D. Pedro I, o que já sinalizava uma possível revanche por desavença à regência de D. Pedro II. Interessante, também,

observar que, em 26 de março de 1832, José Bonifácio nomeou o também Inglês Nathanael Lucas para substituir Tilbury no seu cargo de professor público, sabendo-se que o até então integrante da Comissão de Liquidação das Presas Inglesas havia se oferecido para ensinar a língua inglesa na corte (BRASIL, 1976).

A busca pela recuperação dos seus direitos levou Tilbury a uma briga na câmara dos deputados e no senado que se iniciou em 1840 e só foi finalizada em 1861, com a autorização do pagamento dos salários não recebidos. Os nove anos transcorridos do jubilamento até a entrada com o processo causam estranheza, uma vez que, mesmo tendo recuperado o cargo, Tilbury continuou sua luta pela reparação dos danos sofridos, o que prova que não foi a falta de determinação que o impediu de abrir processo imediato. Talvez a tristeza e inconformismo pela injustiça, a constatação de cenário inalterado e a manutenção de desafetos no poder tenham tido alguma influência nessa demora em se buscar justiça.

Tilbury era conhecido por defender os pensamentos do ultramontanismo, por intermédio dos quais buscava-se o combate à maçonaria e a defesa da ordem papal, o que não era visto com bons olhos no Brasil. Juntamente com Luís Gonçalves dos Santos (o padre Perereca – 1767-1844), Tilbury era visto como ultramontino radical, entrando em atrito constante com o Padre Feijó pela liberação do casamento de padres (COSTA, 2009). Esse combate frontal com Diogo António Feijó (1784-1843) pode explicar o porquê da destituição de Tilbury do cargo de Professor público, uma vez que, após análise dos anais do Senado e da Câmara de Deputados, o caráter político desta ação se tornou evidente.

Os relatos dos anais do Senado de junho de 1840 retrataram as discussões levantadas sobre o requerimento feito, naquele ano, por Guilherme Tilbury, para a recuperação do seu cargo de professor público. No dia 01 de junho de 1840, o ministro do império apresentou as informações solicitadas para o andamento do processo, mas o parecer da comissão de instrução pública indeferiu o requerimento feito, aprovando as contas relativas à tutoria do Imperador e de suas augustas irmãs, referentes ao período de 1º de abril de 1835 a 31 de março de 1839, o que comprova a continuidade de relações de Tilbury com o imperador e o seu cargo de Mestre de inglês da família real (BRASIL, 1978, p. 46-47).

O relatório da instrução pública é trazido novamente à discussão no dia 22 de junho, pelo Senador José Saturnino da Costa Pereira (1771-1852), inconformado com a decisão do senado, por considerar que aquele era o local apropriado para reverter

qualquer injustiça reclamada pelos cidadãos que moravam no Brasil, levando-se em consideração que o corpo legislativo “é o executor da Constituição, e a quem, por consequência, compete sua interpretação, ao menos doutrinal”. O senador relatou ser conhecimento de todos que muitas injustiças cometidas pelo governo imperial foram confirmadas e que se outros cidadãos recuperaram perdas injustas de emprego, porque não poderia acontecer a mesma coisa com o requerente, já que a única resposta dada pelo governo havia sido apenas a data da demissão, sem nenhuma justificativa ou esclarecimento sobre o porquê do seu desligamento. A arbitrariedade da destituição do cargo por questões políticas é trazida à tona pelo Senador Saturnino, ao afirmar que “na época em que o padre Tilbury foi demitido, muito mais demissões se deram por motivos de opiniões, e que hoje se tem reconhecido, pela grande maioria da Nação, que tais opiniões não foram jamais antinacionais” (BRASIL, 1978, p. 46-174-175).

O discurso de Saturnino foi contestado por outros senadores, como o Sr. José Bento Leite Ferreira de Mello (1785-1844), sob a alegação de que as atribuições de outros poderes não poderiam sofrer interferência, e que se a regência demitiu o recorrente, sabia o que estava fazendo. Ademais, o fato de Tilbury ter esperado até 1840 para solicitar o seu emprego de volta causou, segundo o senador, uma estranheza ou, até mesmo, um conformismo respaldado em um possível reconhecimento de culpa (Idem, p. 177).

Ao rebater o discurso do seu colega, o Sr. Saturnino lembrou que o cargo de professor público era vitalício, e seu ocupante só poderia ter sido destituído por processo julgado, caso contrário, somente suspensões poderiam ser dadas. Para o parlamentar, não havia dúvidas de arbitrariedade na ação, uma vez que nem uma simples linha de justificativa foi fornecida ao senado (Idem, p. 178). Apesar da tentativa do Senador em reverter o parecer dado sobre o indeferimento da solicitação do Pe. Guilherme Tilbury, o parecer foi aprovado, não tendo sido permitida a reintegração do suplicante ao seu cargo original, com a ressalva de que só o governo imperial poderia restituir algo que fora anteriormente retirado, o que aconteceu mediante ato do governo imperial de 27 de fevereiro de 1848 (BRASIL, 1875d, p. 229).

Após a recuperação do seu emprego, a luta de Tilbury continuou, com o objetivo de ter os ordenados referentes ao período em que ficou afastado da função pagos pelos cofres públicos. Assim, nos anais da câmara dos deputados de 27 de agosto de 1855, ficou explicitado que, ao ser analisada a demissão do Padre Guilherme Tilbury como tendo sido procedente de portaria do ministério dos negócios do império, em

decorrência de “uma injustiça e uma violação de lei e de seus direitos”, foi solicitada a restituição do ordenado devido durante todo o tempo que ficou afastado do seu cargo, sendo necessário que o governo imperial fornecesse informações adicionais para sanar possíveis dúvidas antes de que qualquer parecer pudesse ser dado (BRASIL, 1875d, p. 229).

Após longos debates parlamentares, a sessão ordinária do dia 04 de setembro de 1860 aprovou, em terceira discussão, a autorização necessária para que todos os ordenados correspondentes ao tempo em que ficou privado do exercício da cadeira de língua inglesa fossem pagos, devendo esta autorização subir para a sanção imperial, para providências. Tilbury deveria receber 400\$000 por ano de privação de recebimento de proventos, devendo o cálculo ser feito de 29 de julho de 1831 a 27 de fevereiro de 1848 (BRASIL, 1860, p. 282). A oficialização enviada ao imperador para pagamento dos ordenados devidos à Tilbury só foi despachada quase oito meses após a sua deliberação, na sessão de 7 de maio de 1861, sob a presidência do Sr. Visconde de Camaragibe (1806-1875), havendo o retorno do imperador sido publicado na sessão de 11 de maio do mesmo ano, por ofício enviado pelo ministério dos negócios do império ao Senado, informando que o S. M. Imperador declarava consentir e autorizar o governo a satisfazer a Guilherme Tilbury todo o ordenado devido ao tempo em que esteve privado do exercício da cadeira de inglês (BRASIL, 1861e, p. 239, 282).

#### **4.2.3 Padre Tilbury: Aulas particulares e outras obras**

Apesar de se mostrar avesso ao ensino do Francês, controversamente, o Padre Tilbury também ofereceu à comunidade aulas particulares neste idioma, tendo, inclusive, escrito um compêndio da língua francesa em 1823 (*Introduction to the study of the French Language*), antes mesmo da publicação de sua Arte, aproveitando o seu bom domínio da língua francesa. É interessante destacar que este compêndio, mesmo destinado ao ensino de francês, foi escrito na língua inglesa, talvez na tentativa de difundir o inglês, uma vez que, como o francês era mais falado no século XIX, não se justificava a publicação de um compêndio para o ensino do francês, escrito em inglês, para falantes de português.

A habilidade de escrever nas línguas inglesa e francesa não impediu Tilbury de ser um dos mais ferrenhos defensores do inglês no século XIX, pois percebia que, apesar da presença inglesa massiva no Brasil, o Francês continuava sendo a língua de acesso à

cultura. É bastante provável que, devido à facilidade em conseguir alunos particulares para o Francês, dada à grande receptividade desta língua, Tilbury tenha se dedicado a esse ensino, para aumentar a renda mensal.

Ao analisar as colunas dedicadas aos professores de línguas no *Almanak Laemmert* de 1844 a 1850, percebi que Tilbury anunciou seus trabalhos como professor de inglês e francês de 1844 a 1850, ensinando, inicialmente, na sua casa, na Rua do Cano, nº 122. O reverendo inglês dava aulas de francês às 9h da manhã e de inglês nas noites das segundas, quartas e sextas, sinalizando uma possível procura maior pelo francês, já que todas as manhãs eram oferecidas, diferentemente do inglês, com apenas três turnos. Tilbury continuou ofertando seus trabalhos no *Almanak Laemmert* até o ano de 1850, agora com aulas ministradas no Largo do Carioca, n. 7. Talvez a idade já avançada, ou a recuperação do cargo de professor público da corte tenham influenciado na sua decisão de não mais anunciar seus trabalhos como professor particular.

Entre as obras publicadas por Guilherme Tilbury, algumas tiveram boa circulação e puderam ser encontradas em acervos online, tendo sido, também, relacionadas em obras bibliográficas, como o *Boletim bibliográfico* (BRASIL, 1976) e o *Diccionario bibliographico portuguez* (SILVA, 1870), com destaque para aquelas destinadas ao ensino, como: *Introduction to the study of the French Language* (1823), *Breve introdução ao estudo da geografia, adaptada ao uso dos mapas francezes e ingleses* (1823), *Breve explicação sobre a grammatica* (1823), *Arte Inglesa* (1827) e *Primeiras Regras da Língua Inglesa* (1844). Também merecem destaque as obras direcionadas ao fortalecimento do seu posicionamento político ultramontino, como, por exemplo, *Exposição franca sobre a maçonaria por hum ex-maçon que abjurou a Sociedade* (1826), *Antídoto salutífero contra o Despertador Constitucional, e exorcismos contra o mesmo* (1826) e *Antídoto Católico contra o veneno metodista, ou, refutação do segundo relatório do intitulado missionário do Rio de Janeiro* (1839).

É importante destacar que a importância das obras de Tilbury, além da consolidação das orientações pela busca da simplificação de regras, é percebida pela voz ecoada em defesa do ensino do inglês frente à supremacia francesa, uma vez que essa preocupação foi central nos prefácios escritos pelo autor. Além da luta pelo estabelecimento de um campo de trabalho, a vida de Tilbury se caracterizou pela luta política em busca da restituição de seu cargo público, retirado injustamente, muito provavelmente em decorrência de desavenças ideológicas envolvendo questões de religião e maçonaria.



Ao percorrer os caminhos traçados por Tilbury na Câmara dos Deputados e no Senado, pode-se acompanhar os discursos que fizeram com que, ao longo de vinte e um anos, a busca pela justiça fosse recompensada com a restituição ao cargo e o recebimento dos ordenados que deixaram de ser pagos em decorrência do jubramento injusto. Não basta, assim, para o estudo dos autores e obras de uma determinada época, a listagem dos livros e dados relativos à cronologia do autor. É importante uma análise dos discursos pedagógicos, sociais e políticos que influenciaram os autores e que estão impressos nos prefácios, notas ao leitor, cartas de advertência e falas dos parlamentares.

Dada à constatação da influência de Tilbury no contexto educacional, em decorrência de sua atividade como professor de inglês da família imperial, do Seminário S. José, e das aulas particulares ministradas, acredito que sua *Arte Inglesa* tenha tido boa circulação no Brasil, e pode ter influenciado outros autores na composição de seus compêndios, no que se refere à concisão de regras e destaque para o trabalho da pronúncia, reforçando a necessidade de contemplar este estudo neste trabalho.

#### **4.3 Jasper L. Harben e a sua tripla jornada: administrador de jornal, diretor de externato e autor de compêndio**

Jasper Lafayette Harben nasceu nos Estados Unidos e foi naturalizado brasileiro em 01 de abril de 1882, conforme pesquisa de Betty Antunes de Oliveira, em 2008 (OLIVEIRA, 2008, p. 13). Foi professor público habilitado pelo conselho diretor da Instrução Pública da corte, administrador dos periódicos *Brazil* e *Diario do Brazil*, lente da Escola Industrial e da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, bem como diretor do Externato Jasper, de 1878 a 1882. A sua *Prosodia Inglesa*, única obra comercializada da qual se tem notícia, foi publicada em 1878 e colocada à venda no próprio Externato, situado na Rua do Rosario, 134.

Ao participar da administração de jornais, inicialmente o periódico *Brazil* e, logo após, o *Diario do Brazil*, Jasper Harben passou a utilizar-se da imprensa para divulgar o seu estabelecimento de ensino, bem como valorizar o ensino da língua inglesa, por intermédio do grande número de anúncios disponibilizados, tanto do seu externato, quanto do livro publicado. Semanalmente, os leitores dos jornais supracitados liam os anúncios do estabelecimento de ensino do qual era diretor, o que, muito provavelmente, foi responsável pelo acréscimo no número de alunos matriculados, já que, segundo

palavras do professor norte-americano, conforme detalhado a seguir, nenhum estabelecimento ou professor do império ensinou a tantos alunos quanto ele no Externato Jasper.

Antes mesmo de ingressar na administração dos jornais *Brazil* e *Diario do Brazil*, o nome de Harben estava presente no periódico anual: *O Auxiliador da Industria Nacional*, que circulou no Brasil de 1833 a 1896 e que apresentava todo o histórico das ações desempenhadas pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, incluindo as aulas da Escola Nocturna para Adultos da referida sociedade e o registro do comprometimento de Harben em lecionar gratuitamente para os alunos matriculados, nas terças, quintas e sábados, das 18 às 19h (O AUXILIADOR DA INDUSTRIA NACIONAL, 1872, p. 227), como forma de compensar a acolhida que teve no Rio de Janeiro. Cento e sessenta e um alunos frequentaram regularmente as aulas das mais diversas disciplinas na Escola Nocturna para Adultos no ano de 1872, conforme informações colhidas em novembro do mesmo ano, tendo o Professor Harben estado à frente do ensino de inglês, conforme havia se comprometido (idem, p. 552).

Harben lecionou na Escola Nocturna para Adultos por apenas quatro anos, dedicando-se a maior parte do tempo em que atuou como professor de línguas no Brasil no Externato Jasper, ajudando na formação da mocidade da corte de 1870 a 1882, ano em que, apesar da grande quantidade de alunos, conforme anunciado pelo próprio Harben, os trabalhos no Externato Jasper foram encerrados. Uma das justificativas para o fechamento do seu estabelecimento pode ter sido a concessão dada para que pudesse explorar ouro e outros minerais em Cachoeira de Itapemirim, na província do Espírito Santo, em decorrência do falecimento do seu sogro, Arthur Mortimer Hanson, detentor da referida concessão desde 1879. O seu afastamento das salas de aula e do Externato podem ter feito com que Harben tenha sentido falta da profissão e tenha se inscrito para professor do Collegio de Pedro II, desencadeando os fatos narrados, a seguir, sobre o insucesso no concurso.

Assim, é muito provável que o fechamento do Externato Jasper não tenha ocorrido por falta de alunos e sim por interesses particulares, considerando-se que, a partir de 1883, são encontrados anúncios do Externato Hewitt, dirigido por James Hewitt, ex-diretor do Externato Jasper, com sede na mesma localidade: Rua do Rosario, 143. Interessante, no entanto, é observar que o *Diario do Brazil* não mais publicou anúncios sobre este externato, seja com o nome Externato Jasper ou Externato Hewitt, sendo possível encontrar essas peças publicitárias em outros periódicos, como A

*Semana, Gazeta da Tarde e Jornal Cidade do Rio*, destacando os excelentes trabalhos do Externato Hewitt, em funcionamento desde 1870.

Dois fatos interessantes merecem atenção: James Hewitt era o diretor e professor de inglês do Externato Jasper, que havia iniciado seus trabalhos em 1870, e, a partir de 1882, ano de fechamento do Externato Jasper, passou a estar associado à direção do Externato Hewitt. Em segundo lugar, o funcionamento deste estabelecimento, supostamente a partir de 1870, no mesmo endereço que o Externato anterior, sugere ter ocorrido uma mudança de nome e de direção, com uma possível manutenção da estrutura física, dos materiais utilizados e dos alunos que já frequentavam as aulas regularmente.

Apesar de não ter sido encontrado o registro dos compêndios utilizados nas aulas do Externato Jasper, é muito provável que, a partir de 1878, ano de publicação da *Prosodia Inglesa*, este tenha sido o material utilizado em sala de aula, e pode ter sido o livro adotado quando da sua transformação em Externato Hewitt, pelo menos até 1885, ano de publicação do livro: *Graduated Reader: Estrada Suave para o perfeito conhecimento da lingua inglesa mediate excertos escolhidos e gradativamente coordenados dos melhores autores inglezes e norte-americanos*, de autoria do novo diretor.

#### **4.3.1 *Prosodia Inglesa*. Novo methodo para aprender a pronunciar e fallar com facilidade todas as palavras da lingua inglesa, de Jasper L. Harben, 1878.**

Ao analisar o modo pelo qual o ensino da língua inglesa foi estabelecido no século XIX, é importante, conforme já destacado, o estudo conjugado da legislação oitocentista, com o objetivo de identificar as orientações legais para que esse ensino pudesse ser estabelecido, alguns jornais de circulação, para a verificação dos professores e autores destacados, bem como o estudo dos compêndios citados na legislação e nos jornais de circulação. Assim, a análise da *Prosodia Inglesa* é importante para esta pesquisa, por ter sido amplamente divulgada em jornais, principalmente o *Diario do Brasil*, e por ter sido comprovadamente adotada nas décadas finais do século XIX, havendo muitos discursos sobre a efetividade do material, junto ao alunos, com o objetivo de treiná-los para os exames preparatórios, que serviam de acesso às Faculdades que se estabeleciam no Brasil.

Ao iniciar o estudo pelos prólogos da obra, encontra-se, na seção intitulada “Advertencia”, uma exposição do autor sobre a dificuldade em se publicar um compêndio, especialmente pelas inúmeras revisões que se fazem necessárias, seguida de um pedido de desculpas pela demora para que a obra pudesse ser disponibilizada à toda a sociedade, e com mais destaque, a seus discípulos.

Ficou claro, no prefácio, o objetivo de Harben em produzir um efeito desejável no espírito da mocidade, comungando com as intenções dos autores oitocentistas em inculcar valores morais, quando do ensino das línguas vivas, sejam elas maternas ou estrangeiras. Os seus oito anos de carreira, iniciados em 1870, produziram bons frutos, segundo o autor, e “o resultado de seu ensino todos sabem qual seja. Ahi estão seus alumnos; alguns, ensinando; centenas d’elles, empregados no commercio; e outros muitos na classe escolastica, para attestar a sua dedicação ao magisterio” (HARBEN, 1878, p. i). As finalidades comerciais estão, mais uma vez, comprovadas após a análise deste material, uma vez que o uso do seu livro foi eficaz para um dos objetivos atestados pelo autor: o de preparar os alunos para as atividades mercantis.

O autor destacou a sua tentativa em desenvolver um método de ensino que diferia da grande maioria de manuais adotados no Brasil, afastando-se do trabalho excessivo de memorização de regras gramaticais e de vocabulário, e aproximando-se de uma abordagem que privilegiava a pronúncia. A escassez de obras dessa natureza dificultou, segundo Harben (1878), inclusive, a coleta de materiais de apoio para a preparação da *Prosodia Inglesa*, valendo-se, para tanto, segundo o autor, de dicionários, como o de Lacerda, de publicações de gramáticos ingleses, franceses e alemães, bem como de obras de Foulmer, Murray, Smith, Clarke, Jaku e Horne Tooke, destacando não ter tido a pretensão de originalidade, e sim, de utilidade (idem, p. ii). Esta afirmação está em consonância com as pesquisas feitas por Oliveira (2006) e Santos (2010) sobre os compêndios setecentistas e oitocentistas e a constatação de que a grande maioria das obras publicadas neste recorte temporal estava mais preocupada em reproduzir conteúdos e exemplos de outros materiais do que, necessariamente, compor algo novo e inédito, já que as questões autorais não estavam entre as preocupações destes autores.

No prefácio, Harben (1878) detalhou como deveria ser o estudo da pronúncia por estrangeiros. Inicialmente, era recomendado que o mestre fosse inglês ou norteamericano. Esta recomendação é compreensível em decorrência do grande número de estrangeiros que viviam no Brasil e se dedicavam ao ensino, como era o caso do próprio Harben e do professor do externato: James Hewitt, ambos professores de preparatórios.

Os exames preparatórios foram destacados em todos os estatutos para os cursos superiores do império, como, por exemplo, os estatutos para Escola de Medicina do Rio de Janeiro, de 6 de março de 1837, e a determinação de que nenhum estudante poderia se matricular na referida escola sem a aprovação em todos os exames de preparatórios, que deveriam versar, primeiramente, sobre a gramática latina, tanto em prosa quanto em verso, seguido dos exames de francês ou inglês, filosofia, aritmética e geometria. Os exames só poderiam ser repetidos no ano seguinte, mas, caso a reprovação tivesse sido em apenas uma matéria, o diretor poderia autorizar que o exame dessa matéria fosse feito no mesmo ano (BRASIL, 1861d, p. 95-97). Aos poucos, a língua inglesa passava a ser inserida nos preparatórios dos cursos superiores, continuando a ser omitida quando da escolha de apenas uma língua viva, o que resultou no aumento do número de alunos interessados nos preparatórios e diminuição na procura pelos estudos secundários, fazendo com que os exames preparatórios se tornassem as chaves mestras para os estudos maiores.

Com o sucesso dos preparatórios, de acordo com Oliveira (2006, p. 310), vários compêndios voltados para os Exames Gerais de Preparatórios foram publicados, como, por exemplo, a *Selecta Anglo-american*, de Phillipe Maria da Motta de Azevedo Corrêa, a *Collection of classical extracts*, aprovada pelo Governo Imperial e traduzida por Charles Neucome Palmer, e a *Selected passages*, contendo versos retirados de Lingard, Macaulay e Milton. Somando-se a essas três obras, é muito provável que o compêndio de Harben e o de Hewitt tenham, também, sido utilizados com o propósito de treinar os alunos para os preparatórios.

Dando prosseguimento às orientações de estudo da *Prosodia Inglesa*, o autor recomendou que os alunos devessem ler e pronunciar, todos os dias, umas três ou quatro páginas do livro, bastando, após algum tempo de estudo, que essa leitura fosse feita duas ou três vezes por semana. O aprendizado seria assegurado após esse estudo contínuo, principalmente em decorrência do contato com a poesia inglesa, que apresentava, segundo o autor, um valor incalculável, por exercer influência no estilo da escrita do aluno, e ser capaz de “promover a perspicacidade ou clareza, bem como a graça da linguagem, e cultivar a pureza de pensamento e de gosto”, em uma valorização do estudo da literatura, com destaque para as “obras grandiosas” de Shakespeare, Longfellow, Chaucer, Milton, Byron, Pope, Gray e Spenser (HARBEN, 1878, p. v).

Oliveira (2006) destacou a associação do livro de Harben com questões relacionadas à literatura e à educação feminina, afirmando que

Com sua obra, Jasper Harben esperava preencher essa lacuna, promovendo uma Literatura que todos deveriam conhecer, entender e apreciar, algo que já vinha sendo feito por senhoras elegantes e prendadas que haviam estudado com o autor “nas cazas da mais alta cathegoria” e que constituíam parte do seu público-alvo, provando assim que sabiam apreciar justamente a aquisição da Língua Inglesa como parte indispensável da Educação Feminina (OLIVEIRA, 2006, p. 265).

Ainda no prefácio, o autor fez um desabafo sobre a pouca atenção dada ao ensino da língua inglesa, que deveria ser encarada como essencial para a educação, o que não ocorria, pois, segundo o norte-americano, poucos estavam realmente interessados em defender o ensino deste idioma, acusando estas pessoas de descaso “por falta d’estes conhecimentos praticos e theoricos” (idem, p. vi). O relato do professor é de suma importância para a análise do ensino de inglês no Brasil, na medida em que detalhou as práticas que observava ao seu redor, o que, na impossibilidade de entrevistas e na ausência de cadernetas e cadernos de alunos, auxiliou-me a seguir algumas pistas sobre o modo pelo qual o ensino era processado.

É sabido que o curso usual de *instrução* (assim chamada!) na lingua ingleza aqui, no Brazil, consiste em fazer o alumno decorar algumas regras da grammatica, traduzir algumas paginas e compor meia-duzia de themas!

Absolutamente nada se faz para ensinar as partes mais essenciaes da lingua ingleza; nada absolutamente sobre a philosophia da construção; nada da facilidade de expressão; formas de idioma, formação de estylo, escolha de palavras acertadas, etc., sobre o assumpto importantissimo de versificação, poesia, figuras, etc.

Não há um só livro que explique as diversas formas e variedades de verso inglez. É verdade que se encontra algumas escassas observações em algumas grammaticas inglesas, porém [...] serviriam mais para atrazar do que adiantar o alumno (HARBEN, 1878, p. vi)

Trata-se de uma verdadeira ode a um ensino mais comunicativo e prático, que não estivesse ligado à simples memorização de regras e sim à compreensão do funcionamento da língua e formação de gosto linguístico e literário, para que cada aluno pudesse desenvolver seu próprio estilo de escrita e, conseqüentemente, de produção, seja ela escrita ou oral, desvinculando-se da simples tarefa de decodificação e repetição. É importante analisar o conteúdo apresentado neste compêndio para verificar se a

composição de sua obra atendeu seus princípios norteadores, principalmente ao ser constatado que algumas das obras que deram sustentação à *Prosodia Inglesa*, como as gramáticas de Murray, seguiam esta perspectiva da memorização e repetição de regras e vocabulários.

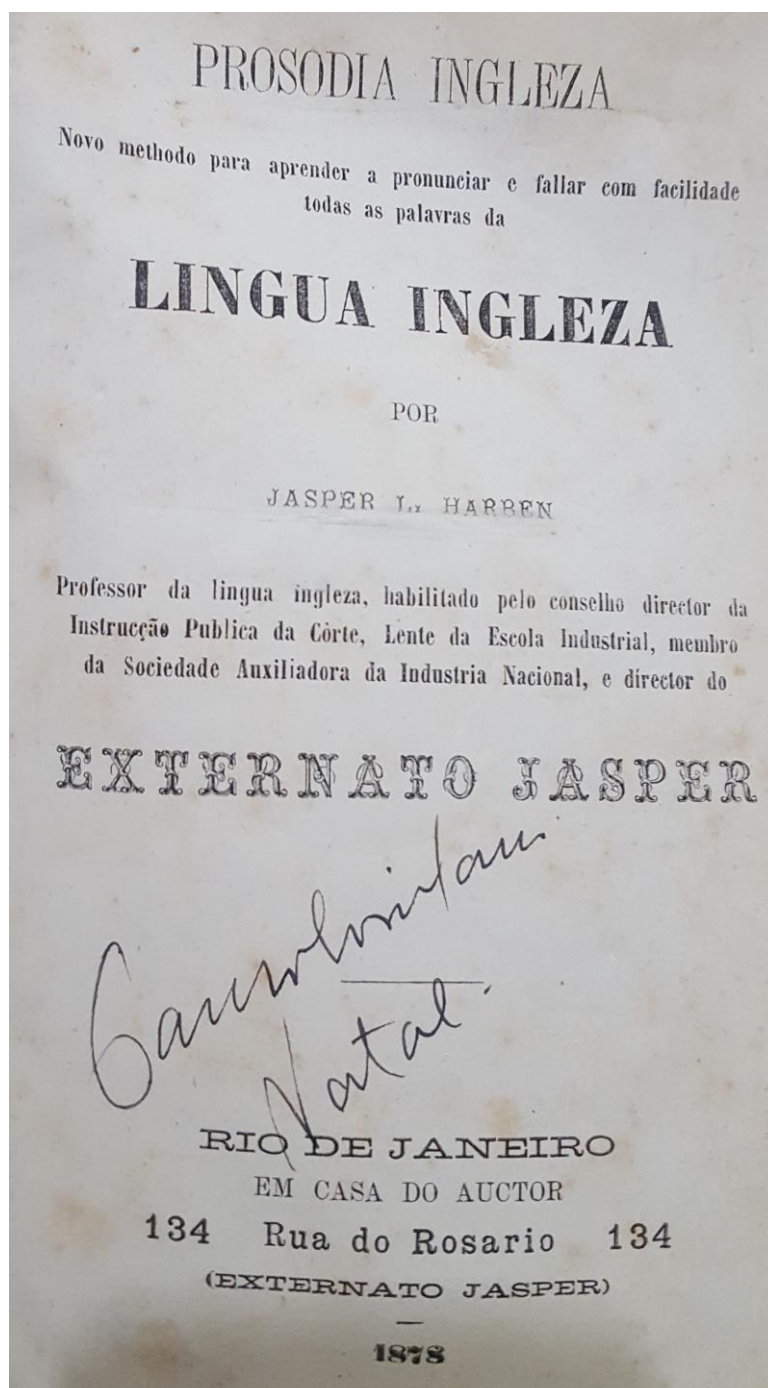


Figura 4: Folha de rosto da *Prosodia Inglesa*  
Fonte: HARBEN, 1878

A *Prosodia Inglesa* é composta por 326 páginas, divididas em uma introdução, sobre a linguagem, com quinze páginas, e as demais voltadas para a prosódia, cobrindo, principalmente, a ortoépia, a ortometria e figuras de linguagem. Na introdução, o autor definiu a linguagem como sendo a representação dos pensamentos, das ideias e das emoções, próprias do espírito humano, utilizando, para tanto, os sons articulados e as letras e palavras. A partir de então, foram trabalhadas as características da linguagem e os radicais mais comumente encontrados e que dão origem às palavras utilizadas pelos membros da sociedade, com destaque para a linguagem escrita (HARBEN, 1878, p. 1-15).

De todos os compêndios analisados nesta pesquisa, foi a primeira vez em que houve uma preocupação em definir a linguagem antes do trabalho gramatical propriamente dito, sinalizando estar o autor preocupado não somente com regras e memorizações, conforme havia sinalizado no prefácio, mas, também, com a compreensão linguística do aluno sobre o seu objeto de estudo.

Na *Prosódia*, o autor trabalhou a pronúncia das palavras (ortoépia), a tonicidade ou *stress*, a entonação e as leis de versificação (ortometria). Na ortoépia, Harben (1878) detalhou o som das letras, ditongos, tritongos e sílabas, buscando uma representação dos sons para auxiliar os alunos na compreensão da pronúncia. Assim, por exemplo, a palavra *paper* foi transcrita como pei-pâr e *father* como fá-thâr (idem, p. 18), o que é bastante interessante, porque, mesmo sendo norte-americano, o autor escolheu a pronúncia britânica, talvez pelo grande número de britânicos em terras brasileiras e pela valorização do inglês “padrão” na Europa. Harben (1878, p. 24) apresentou as consoantes e vogais, buscando trabalhar a parte articulatória e destacando algumas classificações dos sons, como, por exemplo, a divisão das consoantes em mudas e sibilantes, bem como em labiais, palatais, guturais e linguais. Assim, foi estudando, extensivamente, os sons das letras e sílabas, com vários exemplos, regras simplificadas e algumas exceções, para que o aluno pudesse ser guiado no entendimento da ortoépia.

Como exercícios finais do trabalho das letras, contrariando as expectativas pelo estabelecimento de questões mais comunicativas, foram apresentadas algumas relações de palavras, que deveriam ser repetidas, nos seus grupamentos, respeitando-se os sons estudados, separadamente. Este tipo de atividade pode levar o professor a utilizar práticas criticadas por Harben (1878), como, por exemplo, a decoreba e declamação memorizada.



O mesmo tipo de prática foi observado com os outros assuntos da ortoépia, como, por exemplo, o trabalho com o acento das palavras e a inflexão da voz. Sucedendo à discussão teórica sobre os conteúdos, foram apresentadas algumas regras mais aprofundadas e uma grande variedade de exemplos para a prática. Neste momento, para exercitar o assunto aprendido, textos poéticos foram introduzidos e não apenas frases isoladas, como havia sido identificado no tópico gramatical anterior (idem, p. 173-221).

Após trabalhar as regras de versificação e porpor exercícios focados na análise de textos poéticos, o autor finalizou sua obra discutindo sobre a linguagem figurativa e as figuras de linguagem mais corriqueiras no inglês, com especial destaque para as metáforas. Para exemplificação, foram empregados alguns textos literários, como os de Addison, Shakespeare, Milton, Pope, Burns e Thomson, levando sempre em consideração a importância em utilizar materiais que servissem como lição moral a ser seguida pelos alunos, como pode ser encontrado no excerto de Pope, do seu *Essay on Man* (Ensaio sobre o homem):

*Pride still is aiming at the blest abodes,  
Men would be Angels, Angels would be gods,  
Aspiring to be Gods, if Angels fell,  
Aspiring to be Angels, Men rebel*<sup>28</sup> (POPE apud HARBEN, 1878, p. 320)

Posso afirmar que a análise dos compêndios oitocentistas nos conduzem à constatação de que as práticas corriqueiras, estimuladas pelos livros, eram de memorização e estudo das partes da gramática, desvinculadas de uma preocupação maior com a formação de um estilo de escrita e fala, e as peças legislativas, principalmente relacionadas aos planos de estudo do Collegio de Pedro II, reforçam essa percepção. As palavras de Harben (1878) atestaram terem estas sido as práticas compartilhadas até então, lançando um apelo para que estes procedimentos pudessem ser modificados.

O compêndio do diretor do Externato Jasper se constituiu em uma obra bastante diferente da grande maioria das publicações oitocentistas, focando no entendimento do funcionamento da linguagem e no estudo do idioma a partir da fala e não das regras de gramática, que não foram trabalhadas na sua arte. O grande número de alunos

---

<sup>28</sup>O orgulho ainda tem como objetivo as residências mais abençoadas,  
Os homens seriam Anjos, Anjos seriam deuses,  
Aspirando a ser Deuses, os Anjos caíram,  
Aspirando a ser anjos, os homens se rebelam (Tradução minha)

aprovados nos preparatórios e a excelente receptividade que teve dos jornais da época comprovaram a eficácia da sua abordagem, não muito comum nas demais publicações pesquisadas nesta tese.

#### **4.3.2 A *Prosodia Inglesa* e a sua receptividade nos jornais do século XIX**

A recepção da *Prosodia Inglesa* foi bastante positiva entre os jornais oitocentistas e, por estar envolvido no meio publicitário, e saber da importância em buscar o apoio da mídia, Jasper Harben enviou alguns exemplares de sua obra para jornais de grande circulação no Rio de Janeiro e recebeu, em retorno, algumas matérias com críticas positivas. Além da boa divulgação que estas críticas trouxeram, Harben publicou essas matérias na seção “Solicitadas”, do *Diario do Brasil*, aproveitando que era um dos administradores do periódico, com o objetivo de fazer com que mais pessoas pudessem ler o que os críticos haviam escrito, já que, por ter sido o dono do jornal, deva ter tido regalias, publicando todas as matérias desejadas.

Muitas destas matérias merecem destaque, como, por exemplo, a publicada pela *Gazeta da Tarde*, que ressaltou ser a *Prosodia Inglesa* uma obra de grande mérito, e “o Sr. Jasper, o trabalhador incansável, bem merece de quanto se empenha pela instrução e adiantamento da humanidade” (DIARIO DO BRAZIL, 16/04/1882, p. 1). A *Gazeta de Noticias* disponibilizou uma matéria sobre o talento e vocação de professor do autor, destacando que, “das muitas dificuldades que havia a vencer para assim escrever uma obra, que quase não tem precedentes, superou o Sr. Jasper as principaes, e o que está feito é a revelação de muitos conhecimentos da lingua inglesa” (ibidem).

O *Diário do Rio de Janeiro* recomendou a obra de Jasper a todos aqueles que desejassem aprender o inglês e têm muita dificuldade, afirmando ser este compêndio “digno de ser consultado por todos os que se dedicam ao estudo da lingua inglesa, especialmente por quem não tiver à mão um bom explicador” (DIARIO DO BRAZIL, 20/04/1882, p. 1)

Harben também publicou, no *Diario do Brazil*, a matéria do *Anglo-brazilian Times*, traduzido para o português, em que é exaltado como, talvez, o professor mais bem sucedido entre aqueles que atuam na corte do Rio de Janeiro e, após os inúmeros elogios, recomendaram o uso da *Prosodia Inglesa*, “apesar de muitos erros typographicos que exigem um *erratum*” (DIARIO DO BRAZIL, 21/04/1882, p. 1).

Um dos depoimentos que mais chamaram a atenção foi publicado pelo *British and American Mail*, na seção de seu amigo James E. Hewitt, professor do Externato Jasper, tendo sua tradução sido reproduzida, também, no *Diario do Brasil*. O referido jornal afirmou que o sr. Harben era “um dos mais bem sucedidos, talvez devamos dizer o mais bem sucedido, do grande numero de professores de inglez que se acham na côrte do Rio de Janeiro”, o que fez com que fosse produzida uma obra de mérito reconhecidamente elevado, capaz de ser facilmente compreendida por “qualquer estudante de intelligencia ordinaria” (DIARIO DO BRAZIL, 21/4/1882, p. 1-3).

Para Hewitt, a *Prosodia Ingleza* iria preencher uma lacuna existente no ensino de língua inglesa, destacando-se entre as escassas publicações brasileiras de qualidade, que muito pouco ajudavam os alunos na leitura de um livro qualquer, muito menos um poeta inglês, considerado, por muitos aprendizes, como uma leitura praticamente impossível. O testemunho de Hewitt corrobora com a tese de que o livro de Jasper investia no trabalho de literatura como sendo capaz de desenvolver as habilidades necessárias na língua inglesa, nos discípulos.

Hewitt aproveitou para ressaltar a importância que o estudo do inglês deveria ter no Brasil, destacando que “o brasileiro que leva seu inglez ao ponto de tornar-se conhecedor dos poetas inglezes é homem de intelligencia, superior e robusto”, finalizando sua crítica com uma exortação ao uso desta publicação, “que deve ser procurada e lida gostosamente por todos quantos desejarem realmente estudar o inglez”, mas com uma advertência sobre a possível dificuldade em aprovar a obra na “Instrução Publica”, conforme o próprio autor já havia percebido, nas palavras do colunista do *British and American Mail* (DIARIO DO BRAZIL, 22/04/1882, p. 1).

Esta dificuldade já antevista tenha talvez levado Harben a publicar sua obra, muito provavelmente, na gráfica do *Diario do Brazil*, uma vez que, na capa, ao invés da menção à livraria ou editora, tem-se a referência ao Externato Jasper e o endereço do seu estabelecimento, sendo que a venda da obra, segundo os anúncios publicados, ocorreria na sede do jornal. A referência de Hewitt às dificuldades de aprovação na Instrução Pública pode ser uma alusão a uma suposta tentativa de Harben em ver seu livro indicado no plano de ensino do Collegio de Pedro II, o que não foi verificado em nenhum momento do século XIX.

#### 4.3.3 O professor Jasper Harben e o concurso para o Imperial Collegio de Pedro II

Na edição de 15 de junho de 1883, uma matéria de Jasper Harben foi publicada, a pedido, no *Diario do Brazil*, narrando as injustiças identificadas pelo autor e que o impediram de ser aprovado para a cadeira de professor público de inglês do Imperial Collegio de Pedro II. De acordo com a narrativa disponibilizada, o professor Jasper foi aprovado por Pacheco Junior e Thomaz Alves, professores do Collegio, mas foi inabilitado para o cargo, pelos votos dos professores Custódio dos Santos, Schiefler e pelo Barão de Tautphoeus. Com a mudança do voto do senhor Custódio dos Santos, Jasper Harben foi, finalmente, aprovado, porém apenas em quarto lugar, o que, na concepção do professor, foi uma injustiça e merecia um esclarecimento nos jornais, em respeito a todos aqueles que depositaram um voto de confiança durante o concurso. A mudança de voto, segundo o relato, deu-se em decorrência da insatisfação que a reprovação havia gerado no Inspetor Geral e no Reitor do Collegio, por conhecerem Jasper Harben e terem ciência da sua capacidade e conhecimento (DIARIO DO BRAZIL, 15/06/1883, p.3).

Durante os doze anos em que foi diretor do Externato Jasper (1870 a 1882), mais de 530 alunos foram aprovados nos exames preparatórios de inglês, tendo 30 recebido aprovação com distinção, conforme relatado na coluna de junho de 1883 (ibidem). A grande quantidade de alunos preparados demonstrou a grande influência da instituição na formação da mocidade, o que justificou a necessidade em estudar os caminhos percorridos por Jasper e Hewitt, bem como os compêndios publicados pelos dois professores nesta pesquisa, já que tiveram um grande alcance entre os jovens do século XIX.

Além dos alunos do Externato, Jasper também deu aulas gratuitas na Escola Industrial (4 anos) e nos cursos noturnos da Glória (2 anos). Assim, no texto apresentado, o candidato supostamente injustiçado desafiou quem pudesse apontar “no Rio de Janeiro, no imperio todo, professor que no mesmo tempo tenha dado a metade do numero de estudantes de inglês” (DIARIO DO BRAZIL, 15/06/1883, p.3).

A arrogância e presunção de Jasper podem ser apontadas neste episódio, uma vez que, em todos os anúncios do Internato Jasper, que listavam os professores e as respectivas cadeiras, era o nome de Hewitt que estava relacionado e não o de Harben. Assim, quem realmente preparou os alunos foi o seu amigo. Um outro ponto que deve

ser destacado é o fato de Jasper Harben ter defendido, no prefácio de sua obra, que os melhores professores de inglês eram os nativos, o que pode ter contribuído para a crença de que a sua reprovação seria inconcebível. Pela falta de uma réplica por parte dos professores avaliadores, tenho apenas a opinião de Harben e o resultado do concurso, sem que uma conclusão possa ser feita, no que se refere a uma possível injustiça.

Para atestar os conhecimentos necessários para a profissão, foi ainda utilizado como argumento a publicação de sua *Prosodia Inglesa*, em 1878, e os inúmeros elogios recebidos em jornais de circulação do Brasil e do exterior, conforme já destacado, bem como a preparação de um outro compêndio, que, por falta de verba, não pôde ser comercializado.

A partir de então, Jasper Harben não mediu palavras para desclassificar os dois professores que o reprovaram, chamando o Barão de Tautphoeus<sup>29</sup> de velho caduco, e, sem medo de ser acusado de caluniador, afirmou serem “Incapazes de ler correctamente e traduzir dez linhas de inglez e verter outras tantas linhas de portuguez para inglez” (ibidem). Dessa forma, o candidato, aprovado apenas em quarto lugar, solicitou a constituição de uma banca para que estes senhores pudessem provar o conhecimento devido na língua inglesa e, conseqüentemente, demonstrar terem sofrido uma calúnia em decorrência do resultado da prova.

Para justificar o porquê da reprovação atestada pelos cavaleiros, Jasper indicou que o senhor Custódio o havia procurado para que seu irmão pudesse ensinar no externato, o que não foi atendido, tendo ocorrido o mesmo com Schiefler, que havia solicitado o emprego para um parente. Assim, a reprovação teria sido vingança pelos interesses não atendidos, sem que, para esta reclamação, Jasper diminuísse os méritos do candidato aprovado, o senhor Alfred Alexander (Revisor da gramática publicada por James Edwin Hewitt, professor do Externato Jasper), de quem reconhecia o

---

<sup>29</sup> Joseph Hermann, o Barão de Tautphoeus, foi efetivado como professor Catedrático de alemão, grego e história do Collegio de Pedro II, em 1847 (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 405). De acordo com Oliveira (2006, p. 279, 290-291, 357) deve ser considerado como um homem de grande influência no século XIX, tendo participado diretamente de muitas ações importantes de estruturação do ensino de línguas do Collegio de Pedro II, como observado com a sua inclusão, em 1884, como membro da comissão responsável “para organizar as bases e princípios gerais de gramática que servissem de norma” para o ensino das línguas na referida instituição de ensino, com o intuito de assegurar uma uniformização de práticas. Em 1889, participou da comissão para a reforma do bacharelado e elaborou um parecer, creditando os problemas encontrados no Collegio de Pedro II, relacionados à “decadência científica” encontrada, à extinção da simultaneidade dos estudos e simultaneidade dos exames finais feitos ao final do 7º ano, o que só seria sanado com a volta à simultaneidade dos estudos e com o retorno à busca por um foco nos estudos literários. Para Hermann, a educação deveria ter o objetivo de “formar homens que depois pudessem ocupar posições eminentes”, o que seria facilitado com a literatura e as ciências.

conhecimento na língua inglesa. Trata-se, então, de uma reclamação pelo modo como ele foi tratado e teve suas notas injustamente diminuídas.

Com a leitura do relato do professor norte-americano, algumas ponderações, não relacionadas ao episódio, podem ser feitas. Em primeiro lugar, em decorrência do seu desabafo, ficou evidente que o Externato Jasper havia preparado uma grande quantidade de alunos para os preparatórios de inglês, o que justifica a seleção do seu compêndio, a *Prosodia Ingleza*, publicado em 1878, para análise, uma vez que, muito provavelmente, foi utilizado com os alunos do externato.

Em segundo lugar, é interessante observar que o nome do professor James Hewitt foi bastante recorrente nos anúncios do *Diario do Brazil*, sinalizando a sua influência no cenário educacional e a pertinência da investigação sobre sua atuação como professor de inglês. Como complemento às pesquisas feitas sobre Hewitt, foram incluídas, nesta análise, suas duas obras publicadas, por terem sido recomendadas nos planos de ensino do Collegio de Pedro II.

Por fim, em decorrência da afirmação feita sobre o grande número de alunos que o Externato Jasper teve, é possível inferir que as constantes propagandas feitas no *Diario do Brasil* podem ter influenciado a sociedade carioca a procurar o seu estabelecimento, e, se assim tiver sido, é bem provável que outras escolas e professores tenham atraído alguns alunos após terem seus anúncios publicados em outros periódicos.

#### **4.4 Phillipe Maria da Mota de Azevedo Corrêa: compêndios, profissão docente e diligências no exterior**

Phillipe da Motta de Azevedo Corrêa (1833-1888) nasceu no Maranhão, formando-se na Faculdade de Direito do Recife, em 1859 (GAZETA DE NOTÍCIAS, 07/03/1888, p. 2). Foi registrada, na sessão do Senado de 10 de julho de 1858, uma autorização para a admissão do referido aluno à matrícula na Faculdade de Direito de Recife, fazendo os exames do 4º ano, uma vez que já havia frequentado as aulas como ouvinte. Se aprovado, o aluno poderia ser matriculado no 5º ano (BRASIL, 1858a, p. 79), o que deve ter acontecido, uma vez que o mesmo se formou no ano seguinte.

Nas pesquisas feitas na legislação e jornais de circulação da época, encontrei diversas grafias do seu nome, sendo elas: Phillipe, Filipe, Fillipe, Felipe; bem como o sobrenome Motta escrito com apenas um "t". Utilizei, nesta pesquisa, o nome

encontrado na capa do seu compêndio, por ter sido este o utilizado pelo próprio bacharel.

A análise da história de vida de Phillipe da Motta é pertinente para o presente estudo, uma vez que, com sua diligência para os Estados Unidos e Europa, o Brasil pôde entrar em contato com alguns modelos educacionais de outros países, principalmente dos Estados Unidos. Podemos perceber, claramente, a entrada desses padrões em terras brasileiras, que, por muitos anos, viram os exemplos ingleses como ideais a serem seguidos. Do mesmo modo, com os relatos aqui apresentados, ficou evidente a influência que os jornais tinham, não somente para divulgação dos compêndios, por intermédio dos anúncios encomendados, como, também, para disseminar suspeitas e impressões em materiais que já tinham uma boa circulação, que foi o que aconteceu com a *Selecta Anglo-americana*, do bacharel maranhense.

De acordo com a *Gazeta de Noticias*, do Rio de Janeiro, Phillipe Azevedo Corrêa lecionou inglês no Liceu do Maranhão, no Instituto Comercial da Corte e no Collegio de Pedro II (GAZETA DE NOTICIAS, 07/03/1888, p. 2), tendo sido jubilado do cargo do professor público deste último, por decreto promulgado no dia 28 de dezembro de 1881 (O GLOBO, 28/12/1881, p. 1), sete anos antes do seu falecimento.

Em 8 de fevereiro de 1854, segundo o *Relatorio do Ministerio dos Negocios do Imperio de 1873*, tornou-se membro efetivo do Conselho Diretor da instrução primária e secundária da corte, subordinado à Inspeção Geral do Rio de Janeiro, tendo sido instituídas, com o Decreto N. 1331, de 17 de fevereiro de 1854, as instruções para o estabelecimento de conferências pedagógicas na cidade do Rio de Janeiro. Em 11 de julho de 1860, foi nomeado professor de inglês do Imperial Collegio de Pedro II (RIO DE JANEIRO, 1878b, p. 37-41).

#### **4.4.1 As conferências pedagógicas**

Apesar de terem sido oficializadas em 1854, as primeiras conferências pedagógicas só foram celebradas na corte em 1872, tendo Phillipe da Motta participado da equipe responsável pela sua organização (RIO DE JANEIRO, 1878a, p. 4, 12). Após a execução das conferências, um parecer enviado pelo maranhense foi publicado no *Relatorio da Inspectoria Geral da Instrucção Primaria e Secundaria do municipio da corte*, dando testemunho do sucesso do evento junto aos professores públicos do Rio de Janeiro

As conferencias pedagogicas inauguradas este anno e o nivel elevado-em que as mesmas se mantiveram, dão testemunho eloquente de que a illustrada corporação dos professores primarios do município da corte, intimamente compenetrada da importancia e nobreza de suas funcções, dedica-se com eficaz esforço e reconhecida competencia ao melhor desempenho da missão, que tomou sobre seus hombros. Os trabalhos exhibidos revelam muito estudo, pratica esclarecida e conhecimento dos methodos de ensino nas nações mais adiantadas, tornando-se alguns notaveis pela erudição que nelles transluz e que faz muita honra aos seus autores (RIO DE JANEIRO, 1878a, p. 12).

As conferências pedagógicas se proliferaram no século XIX, em decorrência da percepção de que era necessário traçar ações para a formação de professores primários, bem como disseminar práticas referentes às escolas normais, tomando, para tanto, exemplos dos sistemas de instrução pública de vários países. Como mencionado, estes eventos foram estabelecidos a partir de 1872, com o Regulamento de 3 de agosto, e a determinação de que todos os professores públicos das escolas primárias da corte deveriam se reunir nas férias da Páscoa e em dezembro, para que pudessem conferenciar sobre os temas relacionados às suas práticas diárias, bem como métodos utilizados para o ensino, regimento interno das escolas e castigos e recompensas. Em 1873, várias conferências pedagógicas foram novamente realizadas, sempre sob a supervisão de Phillipe da Motta de Azevedo Corrêa (BASTOS, 2002, p. 1)

Phillipe da Mota foi presidente e relator da comissão visitadora das escolas públicas e estabelecimentos particulares de instrução primária do município da corte, tendo os trabalhos da comissão e do relator sido elogiados pelo jornal *O Globo*, do Rio de Janeiro, de 1874. Esta comissão vistoriou o material das escolas públicas, bem como a educação física, moral e religiosa disponibilizada nestas instituições (O GLOBO, 3/10/1874, p. 3).

As conferências pedagógicas se multiplicaram na década de setenta, do século XIX, trazendo à tona discussões que refletiam as preocupações dos educadores da época. Assim, a de 1877, por exemplo, teve, como principais pontos, a abolição dos castigos físicos; a discussão sobre a viabilidade de senhoras poderem dirigir escolas do sexo masculino, com meninos de até 12 anos; e a possibilidade das escolas públicas de meninos funcionarem diariamente em uma só sessão (A ESCOLA, 1877, p. 12).



#### 4.4.2 As exposições e os museus pedagógicos

O nome do bacharel Phillipe da Mota de Azevedo Correia também esteve associado às exposições e museus pedagógicos, corriqueiros do século XIX, uma vez que, por ter sido o enviado brasileiro para visitar as exposições universais nos Estados Unidos e na Europa, trouxe essa ideia, o que fez com que fosse o responsável pela reunião das primeiras peças para o museu pedagógico estabelecido no Brasil, inicialmente em uma das salas do Collegio de Pedro II.

Com o aviso do Ministério do Império, de 29 de fevereiro de 1876, Phillipe Corrêa foi designado para ser o encarregado brasileiro dos assuntos relativos à instrução, tendo sido enviado aos Estados Unidos e Europa para participar das Exposições Universais e fazer um relatório sobre a instrução naqueles países. Para este trabalho, o professor de inglês deveria receber uma ajuda de custo no valor de 4.000\$000 e gratificação mensal de 1.050\$000, a serem pagas contando-se o dia de partida (O GLOBO, 2/4/1876).

O Jornal *O Globo*, do Rio de Janeiro, em 26 de março de 1876, publicou matéria sobre a Exposição de Filadélfia, primeira parada de Phillipe de Azevedo Corrêa, informando que, naquela data, partia um segundo vapor inglês com 244 volumes para a Exposição Americana, com o objetivo de complementar os outros mil objetos enviados anteriormente pela embarcação *Donati*. Entre os produtos despachados, destacaram-se livros de instrução pública, várias cópias da obra *Imperio no Brazil*, oito brilhantes, uma coleção de medalhas cunhadas na casa de moedas, bem como cópias de minerais e pedras (O GLOBO, 26/03/1876, p. 2).

De acordo com a matéria “Comissão aos Estados Unidos e á Europa”, publicada no jornal *O Globo*, de 21 de abril de 1876, algumas instruções importantes para nortear os trabalhos do bacharel em terras estrangeiras foram repassadas em documento entregue a Azevedo Corrêa. Assim, a delegação deveria, por exemplo,

- Estudar minuciosamente a seção de instrução pública da exposição de Filadélfia e fazer um relatório sobre a mesma seção;
- Assistir às conferencias pedagógicas que deviam fazer-se na dita exposição e tomar parte nelas, no caso de isso ser possível;
- Visitar, nos Estados Unidos, as escolas primárias, secundárias, e, quando fosse possível, as profissionais mais bem organizadas, e escrever um relatório sobre tudo quanto acerca desse assunto nos pudesse interessar, tendo principalmente em vista as questões práticas;

- Estudar o sistema das escolas primárias dos Estados Unidos, e fazer um relatório, apontando aquilo que pudesse ser aplicado e aproveitado entre nós;
- Precedendo ordem do Ministro do Império, fazer aquisição do material, livros e mais utensílios escolares que merecessem ser adotados com vantagem entre nós, remetendo tão somente os modelos e desenhos, sempre que, com a mesma solidez e perfeição, se pudesse obter no Brasil a fabricação deles por preço menor e mesmo igual ao do produto estrangeiro;
- Depois de terminada a visita aos Estados Unidos, seguir para a Europa, remetendo antes disso pelo menos, um dos três relatórios que devia apresentar sobre os estudos a que tinha de proceder na União América: convindo que esses relatórios viessem já impressos, em formato livro, e prontos para a distribuição;
- Antes da sua partida dos Estados Unidos para a Europa declarar qual o tempo exato, ou, ao menos, aproximado, dentro do qual julgasse que poderia concluir os estudos que tinha de proceder ali, baseando-se nos que tivesse feito nas respectivas seções das exposições dos diversos países europeus, que concorressem a Filadélfia;
- Na sua visita à Europa, percorrer a Alemanha, a Holanda, a França, a Suécia, a Itália e Portugal, e nesses países estudar os melhores métodos e processos práticos, e a organização dos estudos primários, secundários, e sendo possível, profissionais; a organização das bibliotecas e museus pedagógicos: especialmente tudo quanto tivesse relação com as escolas normais primárias do 1º. e 2º. Grau (O GLOBO, 21/04/1876, p. 2).

A influência norte-americana pôde ser sentida ao analisarmos as instruções enviadas ao chefe da delegação brasileira, não somente pela menção às exposições dos Estados Unidos, com destaque para a da Filadélfia, mas, também, ao verificarmos que a Inglaterra não estava entre os países a serem visitados na Europa, e a influência inglesa, apesar de não ter sido hegemônica, sempre foi percebida no Brasil, desde a vinda da família real, em 1809, e os privilégios recebidos pelos ingleses eram incontestáveis. A Inglaterra chegou até mesmo a oferecer um modelo para o ensino primário, e que resultou na implantação do método de Lancaster, no Brasil.

O primeiro sinal do império brasileiro em direção ao sistema de Lancaster foi registrado a partir do Decreto de 13 de janeiro de 1820, ao conceder 400\$000, pagos de uma só vez, para que o senhor João Baptista de Queiroz pudesse se capacitar no sistema lancasteriano, na Inglaterra, e pudesse voltar para instruir a mocidade no referido método. Um novo decreto, de 03 de julho do mesmo ano, concedeu, a partir de então, um ordenado de 400\$000, pagos pelos “fundos da Legação de Londres”, enquanto o professor estivesse em Londres, estudando o sistema de Lancaster (BRASIL, 1889c, p. 46). Trata-se, dessa forma, de um investimento inglês para que o Brasil pudesse difundir a metodologia inglesa em seu território. Com o Decreto de 4 de outubro de 1821, no

entanto, com o discurso de incompatibilidade com o estado do Tesouro Público do Império, é suspensa a verba destinada ao senhor João Baptista de Queiroz, para que o mesmo pudesse aprender o método lancasteriano, e posterior propagação no Brasil.

Os esforços para a implantação do método de Lancaster foram retomados com a Decisão n. 69, de 29 de abril de 1823, pela qual o imperador determinou que fossem criadas escolas pelo método de Lancaster, a partir de então, para propagar os benefícios observados na Europa e desenvolver e o espírito dos brasileiros nos mesmos padrões europeus. Para que essas novas escolas pudessem ser frutíferas, a mesma Decisão determinou que um ou dois oficiais da tropa de linha fossem retirados de seus afazeres e enviados à corte para aprender a utilizar a metodologia em questão, para que, ao retornar aos seus postos, pudessem ministrar aulas aos seus “Irmãos d’Armas”, bem como aos demais cidadãos (BRASIL, 1887d, p. 52). Todos os militares instruídos que se tornassem lentes das escolas do ensino mútuo nas suas províncias receberiam, provisoriamente, uma gratificação mensal de 20\$000, autorizada pela Decisão n. 82. de 03 de abril de 1824 (BRASIL, 1886a, p. 59).

Mesmo tendo tido participação efetiva no ensino primário brasileiro, de 1820 a 1845, com o método de Lancaster sido adotado e com menções a esta metodologia, na legislação, até 1875, a Inglaterra não foi visitada por Phillipe Maria Motta de Azevedo Corrêa na sua missão à Europa, reforçando o caráter mais americanista das suas expedições.

Além dos valores dispensados à Phillipe Corrêa, pelos serviços prestados à frente da delegação brasileira, foi requisitado ao ministério dos negócios da fazenda a quantia de 5.000\$000 para despesas na exposição de Filadelfia e para a impressão dos relatórios solicitados, compra de livros e objetos escolares, e publicação de artigos sobre a instrução pública no Brasil. Este valor também deveria ser empregado para o pagamento de serviços a desenhistas, para que estes pudessem copiar os modelos dos objetos selecionados pelo responsável da delegação brasileira (ibidem).

A intenção em consolidar uma influência norte-americana no Brasil pode ser percebida nos vários relatórios enviados ao Ministério da Instrução Pública, nos quais eram destacados os melhores exemplos e algumas orientações para que esses modelos pudessem ser colocados em prática, no Brasil. Assim, o Ministério do Imperio, em 23 de novembro de 1877, em resposta ao ofício enviado em 28 de junho e 24 de julho, autorizou o bacharel a imprimir os relatórios do trabalho de sua comissão na Europa. De

acordo com o relatório, as conversas sobre a implantação do *kindergarten* norte-americano se aprofundavam, e novas instruções foram repassadas, com a conclusão de que o governo brasileiro deveria contratar professoras belgas ou alemãs, por serem mais habilitadas e cobrarem um ordenado mais modesto. Para que este acordo pudesse ser assegurado, era necessário que o contrato com essas professoras fosse de 2 anos, pagando-se, no máximo, 6 mil francos anuais, para um trabalho diário de 10 meses por ano, excetuando-se domingos e feriados (A ESCOLA, 1877, p.9).

Em novembro de 1877, a *Gazeta de Noticias* fez uma matéria sobre a necessidade em se implantar Museus Pedagógicos no Brasil, a partir do que era visto nas exposições pedagógicas ocorridas nos Estados Unidos, tendo um resumo desta matéria sido publicado na revista *A Escola*. Phillipe da Motta, nosso representante nas referidas exposições, ofereceu aos representantes das demais nações publicações sobre o Brasil e livros escolares e trabalhos feitos pelos alunos. A partir das experiências vivenciadas, mesmo antes do seu retorno, o professor maranhense propôs a criação de um museu pedagógico no Rio de Janeiro, que serviria como um espaço para que os professores pudessem estudar métodos de ensino, livros e objetos corriqueiramente utilizados em outros países. Para que sua ideia já fosse colocada em prática, o bacharel enviou à corte alguns objetos, como, por exemplo, um modelo de plástico da escola de Manchester, um exemplar de escrivaninha e banco utilizados nas escolas da Suécia e Noruega e outras peças de mobília vindas da Holanda e de alguns lugares dos Estados Unidos. Além do mobiliário supra-citado, também foram enviados ao Brasil obras sobre a instrução pública nos Estados Unidos, mapas escolares e fotografias de escolas. Phillipe Corrêa também prometeu enviar outros materiais que ainda seriam recolhidos nos Estados Unidos e em outros países a serem visitados (A ESCOLA, 1877, p. 106).

Tanto o museu quanto uma biblioteca pedagógica, segundo *A Escola*, estavam em processo de organização em 1877, sob a tutela do diretor da redação do periódico, com o objetivo de formar uma associação nacional de ensino, composta por professores públicos do Império. Todos os objetos enviados por Phillipe Corrêa, dos Estados Unidos e da Europa, deveriam ser organizados em uma das salas do Collegio de Pedro II, por ser a primeira sede do museu pedagógico do Rio de Janeiro (ibidem).

Tem-se notícia de que, em 1884, o museu pedagógico já tinha sua sede no edifício da Typographia Nacional, em decorrência da notícia publicada no *Diario do Brazil*, de 22 de novembro de 1884, notificando que os prêmios decorrentes da Exposição

Científica do Rio de Janeiro seriam entregues no dia 23, no salão do museu pedagógico, na Typographia Nacional (DIARIO DO BRAZIL, 22/11/1884, p. 2).

#### **4.4.3 Grammatica Pratica da Lingua Ingleza, por Phillipe Maria da Motta d’Azevedo Corrêa. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1873.**

Em decorrência da influência de Phillipe da Motta junto à instrução pública, do seu cargo de professor público de língua inglesa e das expedições financiadas pelo Império, o estudo do compêndio do referido bacharel se constitui em ação importante para a análise do ensino de língua inglesa no Brasil oitocentista e das características similares entre os compêndios da época, bem como das tentativas de inovação que são identificadas.

A primeira edição da *Grammatica Pratica da Lingua Ingleza*<sup>30</sup> é datada de 1873, ano em que o autor completava treze anos como professor catedrático de inglês do Imperial Collegio de Pedro II, conforme atestado no prólogo dedicado à primeira edição de sua obra. Entre as motivações que o levaram a escrever este compêndio, destacou-se a necessidade comprovada em se ter um material adequado às orientações dos Programas de Ensino para a instituição, o que fazia com que os professores fossem forçados a usar suas apostilas em sala de aula, comprovando ter sido esta uma das práticas educacionais do século XIX, no Brasil (CORRÊA, 1912).

Durante a sua narrativa, Phillipe Corrêa expôs um pouco outras práticas de ensino corriqueiras no Collegio de Pedro II, em que, diante do material apostilado, os alunos copiavam as aulas recitadas pelos seus mestres, o que fazia com que muito tempo fosse perdido, até que todos pudessem fazer as suas anotações. O inconveniente ainda era maior, segundo o professor, por ser difícil exigir de todos os “alunos, alguns de tenra idade, perfeita exactidão na copia ou a devida atenção e rapida compreensão do que se vai expondo, - d’ahi erros graves que commettem, e que muitas vezes, só bem tarde é que o professor, ainda o mais zeloso, vem a descobrir” (idem, p. v).

---

<sup>30</sup> Oliveira (2006), na sua tese *A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)*, analisou vários compêndios do século XIX, destacando as quantidades de edições, os textos apresentados nos prefácios e os autores trabalhados nas obras mais representativas. No que se refere aos livros de Phillipe Maria da Motta Azevedo, Oliveira (2006, p. 232-234) escreveu sobre a *Grammatica Pratica da Lingua Inglesa* e a *Selecta Anglo-americana*, destacando, nesta última, o fato do autor ter se afastado “do sistema seguido pela maioria dos compiladores e editores de Seletas e Crestomatias, os quais se limitavam a minguaos trechos de grande número de escritores”.

Ainda no prólogo da primeira edição, o professor catedrático ressaltou que os compêndios disponíveis no mercado eram ou muito reduzidos ou muito extensos e confusos, e, da mesma forma, ou exclusivamente práticos, pecando por não trabalhar a língua adequadamente, ou muito teóricos, dificultando o aprendizado do idioma, pela falta de oportunidades para que a teoria fosse exercitada. Por isso que, na obra de Corrêa (1912), encontra-se uma abordagem que reúne a teoria e a prática, de forma balanceada, sem se prolongar em regras desnecessárias, mas contemplando os conteúdos teóricos básicos para que os alunos pudessem aprender o idioma (idem, p. v-vi). Ao analisar os prefácios das obras, é importante ter em mente que a retórica empregada supervalorizava os compêndios, destacando-os como inovadores e eficientes. É necessária uma análise do conteúdo para que possa ser feita uma comparação entre o que foi anunciado e o que foi produzido. No caso da *Grammatica Pratica da Lingua Ingleza*, o equilíbrio entre teoria e prática foi alcançado, conforme anunciado, tendo sido atestado por Oliveira (2006, p. 233), ao afirmar que o método empregado por Motta Corrêa poderia facilmente ser adaptado por diferentes tipos de aprendizes.

Assim, quem preferisse estudar a Língua praticamente, começaria pelos exercícios, cotejando-os com as regras que os precediam. Os que preferissem, porém, sabê-la teoricamente, encontrariam regras especialmente elaboradas para solucionar as dificuldades dos estudantes (OLIVEIRA, 2006, p. 233).

Para Phiillipe Corrêa (1912), o sucesso de seu compêndio estava, justamente, na forma pela qual teoria e prática foram colocadas em sintonia, equilibrando as regras gramaticais e os exercícios, “sendo certo que não ha grammatica ingleza, escripta para uso dos que fallão a lingua portuguesa, que trate, como esta da syntaxe comparada das duas linguas com tanta extensão e propriedade: n’esse ponto ella não tem rival ” (idem, p. vii). Para atestar o valor da sua obra, o autor citou a sua visita aos Estados Unidos, no prólogo da sétima edição, e confessou tê-la colocado para apreciação de muitos estudiosos da área, colhendo excelentes *feedacks*, como, por exemplo, o do gramático e pedagogo Wickersham<sup>31</sup>, que chegou a afirmar que, após a análise cuidadosa do livro, achou “excellente o methodo e a doutrina. Nós não possuímos n’esse genero obra

---

<sup>31</sup> Trata-se de uma referência a James Pyle Wickersham (1825-1891), autor de obras americanas de considerável prestígio no século XIX, como *History of Education in Pennsylvania* (1840); *Methods of instruction* (1865); e *School Economy: A Treatise on the Preparation, Organization, employments, government, and authorities of schools* (1874).

melhor nem mais completa. Os exercícios são perfeitamente apropriados para gravar no espírito dos alunos os princípios e as regras da gramática” (idem, p. vii). A grande circulação desta obra no Brasil pode ser explicada ao associar o autor ao seu cargo de professor catedrático do Collegio de Pedro II, o que facilitava a circulação do livro na instituição, e ao de membro efetivo do conselho diretor da Instrução Pública, conforme atestado na capa. É importante, também, destacar que as edições se seguiram nas primeiras décadas do século XX, contribuindo para que se tornasse em um dos maiores *best sellers*<sup>32</sup> para o ensino de inglês no século XIX e início do seguinte, visto que, em 1927, já estava na sua 21ª edição.

A gramática de Phillipe Corrêa, contendo 335 páginas, foi escrita em português, com a adição de exemplos em inglês, tendo sido dividida em três partes. Na primeira, com apenas onze páginas, foram apresentados os sons das letras e as regras de pronúncia. A segunda seção se dedicou ao estudo da lexicografia, trabalhando as partes da oração de maneira individualizada, seguindo-se a seguinte padronização: inicialmente, uma explanação das regras, seguida de copiosos exercícios, geralmente baseados na tradução e na versão de palavras e/ou frases. Na terceira parte, o autor se dedicou ao trabalho da sintaxe, a parte mais exaltada no seu prólogo, apresentando o modo pelo qual as palavras se relacionam, por intermédio das regras de concordância e regência. Os exercícios apresentados seguiram o mesmo estilo dos encontrados na seção anterior, com apenas uma diferença: todas as palavras e/ou frases foram dispostas em português, tendo sido solicitada a tradução, sem a inclusão de nenhuma atividade de versão.

A preocupação com a análise comparativa nas duas línguas é uma constante nessa obra, conforme defendido no prefácio, podendo ser constatada quando o imperativo do verbo querer é ensinado. “O imperativo queira traduz-se por *please*, exemplo: Queira fazer-me este favor, Pelase do me that favor” (idem, p. 232). Destaque também deve ser dado à disponibilização de algumas listagens contendo preposições e verbos, seguidos de seus complementos, nas duas línguas, chamando atenção para o fato de que alguns

---

<sup>32</sup> Oliveira (2006) foi o primeiro a citar o livro de Phillipe Azevedo como sendo um dos maiores, senão o maior *best seller* do século XIX, destinado ao ensino da língua inglesa. É importante destacar, no entanto, que um outro nome precisa ser lembrado, pela quantidade de edições alcançada por sua obra. Trata-se do *Graduated English Reader*, de James Edwin Hewitt, publicado em 1885, e presente em quatro programas de ensino do Collegio de Pedro II (contrapondo-se aos três programas em que a *Grammatica Practica de Língua Inglesa* foi publicada), atingindo a 21ª edição em 1930.

verbos, ao serem regidos por preposições diferentes, apresentam significados distintos (idem, p. 280-293).

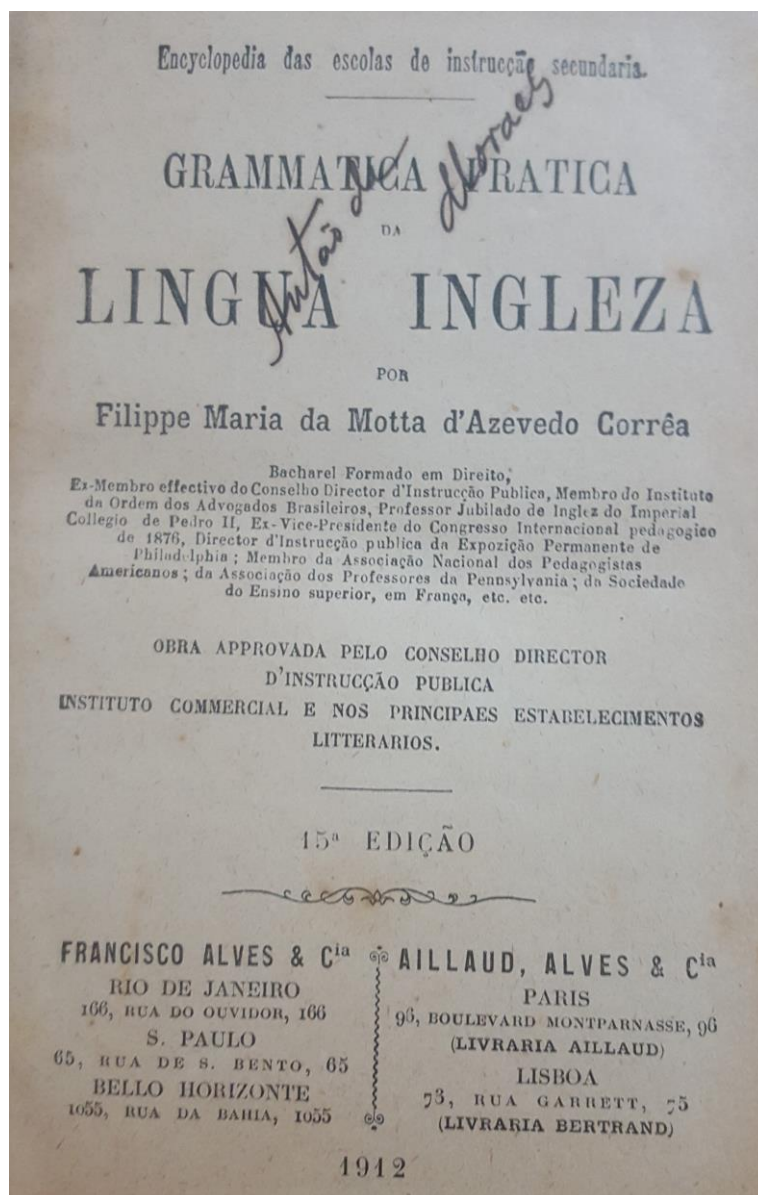


Figura 5: Capa do livro Grammatica Pratica da Lingua Inglesa  
Fonte: CORRÊA, 1912

A gramática foi finalizada com 15 páginas dedicadas aos termos mais empregados no comércio, para uso dos alunos do Instituto Comercial, frases e abreviaturas comerciais, expressões de tratamento na duas línguas e idiotismos<sup>33</sup> em português,

<sup>33</sup> Os idiotismos também foram frequentes nos compêndios do século XIX, de modo que encontrei três obras específicas sobre esse tema no NUDOM do Colégio Pedro II: dois exemplares do compêndio de Meadmore (1894): *Les idiotismes et les proverbes de la conversation Anglaise*, e um outro, do mesmo



traduzidos para o português. A *Grammatica Pratica da Lingua Ingleza* conseguiu apresentar um equilíbrio entre teoria e prática, conforme anunciado, satisfazendo os debates presentes na legislação e nos discursos dos teóricos do século XIX, de que, somente com esse equilíbrio, o aluno estaria apto para aprendizagem de uma língua estrangeira. Os tipos de exercício empregados, no entanto, continuavam privilegiando o método da gramática e tradução, com questões cansativas, baseadas na tradução e versão das passagens apresentadas.

#### 4.4.4 O Caso da Selecta Anglo-Americana

Phillipe Maria da Motta de Azevedo Corrêa publicou, em 1870, a “*Selecta anglo-americana, ou collecção de trechos escolhidos dos melhores prosadores e poetas ingleses e americanos, arrançados para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro II*”, amplamente divulgada no periódico *A Escola*, de 1878, como sendo a obra adotada pelo Conselho Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro para a correta preparação para os Exames Gerais de Preparatórios (*A ESCOLA*, 20/07/1878, p 16).

Apesar de trazer renomados autores, na sua maioria, de origem britânica, como Robert Dodsley, David Hume, Joseph Addison, Oliver Goldsmith, Daniel Defoe, Charles Dickens, Washington Irving, Alexander Pope e Thomas Macaulay, a seleta não foi bem recebida por alguns jornais de grande circulação, como o *The Anglo-brazilian times*, *O Reformista* e *O Globo*

*O Globo* publicou, em 09 de abril de 1876, matéria que havia sido disponibilizada no *The Anglo-Brazilian Times*, no dia anterior. Nesta matéria, o redator inicialmente apresentou, em linhas gerais, o objetivo da obra, que foi o de “suplantar os principaes *Class Readers* ora em voga e dar extratos copiosos dos escriptores mais acreditados e admitidos nas aulas inglesas”. No entanto, logo após, foi dito que, da página 172 a 229, era possível encontrar “uma seleção de imprecações obscenas e immundissimas, antigamente empregadas por marinheiros” e que, pelo teor indecente, não cabia uma transcrição em nenhum folhetim. Além deste problema, foram apontados os incontáveis erros que, segundo o jornal, desvirtuariam os jovens leitores. Maiores críticas foram

---

autor, de 1895, intitulado, *Exercises sur les idiotismes et les proverbes de la conversation Anglaise*. Os idiotismos são, na realidade, frases corriqueiras no idioma estudado, como, por exemplo, “ele lê de cadeira, de braço dado e dar às gambias” (CORRÊA, 1912, p. 392).

dadas ao Conselho Diretor de Instrução Pública, que nunca deveria ter chancelado uma obra similar, indicando-a para os exames preparatórios. Assim, o mínimo que se poderia esperar seria a subtração dessas páginas, ditas infames, antes de serem adotadas nas escolas (O GLOBO, 09/04/1876, p. 3)

Na edição de 13 de abril, *O Globo* voltou a falar do caso da Seleta do Sr. Corrêa, admitindo que a notícia do *The Anglo-Brazilian Times* causou muita estranheza, por ser Phillipe da Motta um dos mais respeitados professores do Imperial Collegio de Pedro II, tendo, inclusive, liderado uma comissão especial aos Estados Unidos e Europa, com o objetivo de coletar dados sobre a instrução pública naqueles países, para que pudessem ser aplicados aqui. Mesmo admitindo não serem especialistas, os editores do jornal analisaram o livro e também ficaram impressionados com as “grosserias e babuzeiras” que encontraram. No entanto, mais perplexos ficaram ao terem sido informados pelo secretário da Inspeção Geral da Instrução que tal obra não havia sido adotada pelo conselho, apesar de constar essa informação na capa da seleta (O GLOBO, 13/04/1876, p. 1).

O problema ficou mais grave do que anteriormente divulgado, uma vez que Phillipe Azevedo Corrêa era um homem muito conceituado, não sendo aceitável este ato reprovável. O que causava mais espanto, segundo os editores, era o fato de que, passado-se tanto tempo, o Conselho ainda “não requisitou da autoridade competente o sequestro dessa edição condenada e condenável, por todos os lados, não haverá meio de illudir a cumplicidade das altas pessoas envolvidas neste vergonhoso assunto” (ibidem).

O caso causou tanta repercussão que o jornal *O Globo* ainda replicou três matérias do periódico *O Reformista*, um dia após a publicação original. No primeiro, do dia 10 de abril de 1876, desejando boa viagem ao “Sr. Motta”, reforçando todo o apreço que o professor do Collegio de Pedro II tem junto ao jornal, e rebatendo as críticas do *The Anglo-Brazilian Times*. Segundo *O Reformista*, o povo norte-americano iria saber reconhecer o valor do livro publicado, e Phillipe Motta, nos quatro anos que passaria no exterior, teria o discernimento de aproveitar os conhecimentos linguísticos e educacionais para o seu enriquecimento, e do Brasil (O GLOBO, 11/04/1876, p. 3).

Em 2 de maio de 1876, *O Globo* trouxe, novamente, a discussão sobre a Selecta Anglo-Americana, reproduzindo uma matéria do jornal *O Reformista*, em que, anonimamente, sob o pseudônimo de J. C., um senhor se lançava na defesa do professor do Collegio de Pedro II, que, em viagem aos Estados Unidos, não poderia se defender.

Segundo J. C., a obra havia sido aprovada, ainda em manuscrito, em 29 de janeiro de 1875, mas teve a aprovação cassada, por questões políticas, segundo o informante, em fevereiro de 1876, quando todos os exemplares já haviam sido impressos (O GLOBO, 02/05/1876, p. 3). No entanto, na edição do dia 18 do mesmo mês, *O Globo* publicou uma matéria veiculada em *O Reformista*, colocando que muito mais sensato seria esperar o próprio Phillipe da Motta Azevedo Corrêa voltar de sua missão internacional para esclarecer os fatos, já que a Instrução Pública não se pronunciava a respeito da selecta, o que era um absurdo e fazia com que as suspeitas aumentassem sobre o comprometimento da Instrução neste caso (O GLOBO, 18/05/1876, p. 3).

Nenhuma outra matéria foi encontrada sobre o caso da *Selecta Anglo-americana*, e, ao que parece, o caso foi resolvido sem que houvesse divulgação nos meios midiáticos. Conforme atestado pelo próprio Phillipe da Motta, a ideia original era a publicação de uma série de seletas, tendo esta sido referenciada como a primeira. No entanto, não houve uma continuidade na seriação desta obra, talvez em decorrência dos escândalos e inúmeros problemas enfrentados, mas, ao que parece, este caso não influenciou no sucesso da sua gramática, que foi reeditada várias vezes, inclusive após a sua morte.

Além da *Selecta*, Phillipe Corrêa também publicou a *Chave dos exercicios da grammatica pratica da lingua ingleza* (1870), conforme anunciado na sua grammatica, um *Spelling and first reading book* (s/d), de acordo com as pesquisas de Oliveira (2006, p. 234) e *Vida e Pensamentos de Santa Thereza de Jezús, ... seguida d'uma novena e da missa da mesma santa* (1880).

Para o estudo da língua inglesa no século XIX não basta apenas a leitura da bibliografia relacionada ao tema, uma vez que cada recorte apresenta o mesmo tópico analisado a partir de uma perspectiva diferente. Da mesma forma, a investigação de apenas uma fonte se torna míope, por não considerar outras variantes importantes para o entendimento do contexto em que a temática está inserida. Assim sendo, na primeira seção, busquei compreender quais eram as concepções de ensino de línguas compartilhadas por pensadores da modernidade de grande repercussão no mundo ocidental, relacionando o modo pelo qual a gramática e a tradução eram contestadas em prol de práticas mais intuitivas, baseadas na experimentação e em exercícios mais dinâmicos, práticas estas que podem ser identificadas em materiais disponibilizados nos periódicos e nas narrativas encontradas nos prefácios dos compêndios do século XIX.

Diante desse arcabouço teórico, partiu para o estudo, na segunda seção, das práticas educacionais verificadas em relatos encontrados em alguns periódicos da época, bem como nas histórias de vida de quatro professores de inglês e suas lutas pela manutenção do cargo de professor da língua inglesa, de modo que, através de muitos desses discursos, ficou clara a importância dessa luta para a conquista de um espaço totalmente dominado pelo francês. A partir de então, faz-se necessário o estudo da legislação do século XIX, referente, principalmente, ao Collegio de Pedro II, bem como de compêndios selecionados, para que possa ser analisado o modo pelo qual esses materiais foram elaborados e de que forma a teoria e a prática foram trabalhadas, em uma perspectiva de manutenção da tradição ou de estabelecimento de uma inovação.

É importante destacar que apenas a leitura da legislação não faz com que tenhamos uma visão fidedigna da realidade, pois nem sempre o que é estipulado por lei é verificado na prática. Por isso, procurei, neste trabalho, comparar e contrastar os discursos encontrados na lei com os dos professores, em seus compêndios, e dos periódicos, por intermédio de seus redatores, editores, professores e anunciantes.

### **SEÇÃO 3**

## **O COLLEGIO DE PEDRO II E OS PROGRAMAS DA INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA**

A educação secundária, segundo Oliveira (2006, p. 140-143) foi assegurada, no início do século XIX, por intermédio de Aulas Avulsas, gratuitas e conduzidas por professores régios, que tinham suas posições asseguradas em decorrência de nomeações ou concurso público. Foi o que aconteceu, por exemplo, com as primeiras cadeiras de línguas inglesa e francesa, em 1809. A partir de então, várias cadeiras foram disponibilizadas, isoladamente, priorizando-se o ensino do latim, e, no que se refere às línguas vivas, com predomínio do francês, em detrimento do inglês, o que pode ser comprovado com a análise da abertura de cadeiras de francês na Paraíba, em Fortaleza, na Bahia e em S. Luiz do Maranhão, em 1831, sem nenhuma menção à língua inglesa (BRASIL, 1875a, p. 8, 26, 213-214, 216-217).

Oliveira (2006; 2014) comprovou que o processo de institucionalização das línguas vivas, percebido com a criação de aulas avulsas e dos preparatórios, esteve associado à necessidade em dar suporte aos estudos matemáticos exigidos, principalmente, pelas academias militares, servindo de

meio de acesso às 'Ciências Matemáticas', pela tradução de obras e autores que já não as escreviam em latim, mas nos idiomas de suas respectivas nações. Deste modo, não é por acaso que a criação das primeiras cadeiras públicas de inglês e francês no Brasil, em 1809, é declarada no mesmo documento em que a Mesa do Desembargo do Paço dá provimento a uma cadeira de aritmética, álgebra e geometria, assim como não é de se estranhar que os colégios e academias militares, em Portugal e no Brasil, sejam as primeiras instituições responsáveis pela inserção em seus currículos das línguas estrangeiras modernas (OLIVEIRA, 2014, p. 221).

De acordo com Haidar (2008), o século XIX presenciou uma grande luta dos Ministros do Império em reunir essas Aulas em um prédio único, por província. As Aulas Avulsas se constituíam nos Estudos Preparatórios para que, com os Exames Parcelados, os alunos pudessem ter uma entrada assegurada nas Academias do Império. Até a criação do Imperial Collegio de Pedro II, a instrução secundária no Brasil seguiu o mesmo padrão irregular de criação de cadeiras avulsas, em que, quase sempre, apenas o francês era incluído. Não havia uma sistematização no ensino, e nem uma real preparação para os Estudos Maiores, ficando os aprendizes à disposição dessas cadeiras, da preceptoría e dos liceus. Com o Collegio de Pedro II, o inglês recebeu um destaque um pouco mais acentuado, uma vez que passou a ser ofertado, regularmente, para os alunos matriculados.

Por ter sido considerado referência na corte do Rio de Janeiro, no que se refere aos estudos secundários, o Imperial Collegio de Pedro II recebeu destaque nesta tese. Assim, após um breve histórico sobre abertura desta instituição, e antes da análise dos compêndios publicados no século XIX para o ensino de inglês, parti para uma análise dos Programas de Ensino, publicados por Decreto Imperial, e que regulamentavam tanto os conteúdos que deveriam ser trabalhos quanto os compêndios indicados para cada ano de estudo.

Após o estudo da legislação, e para guiar a escolha dos compêndios desta pesquisa, foi necessária uma visita ao Colégio Pedro II, com o objetivo de analisar a documentação referente ao século XIX e os compêndios oitocentistas encontrados no seu acervo de memória. De posse desses dados e da listagem de obras disponíveis tanto na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro quanto nos acervos online de Portugal, do Brasil, da Inglaterra e dos Estados Unidos, foi possível a seleção dos compêndios desta pesquisa, conforme detalhamento *a posteriori*.

## **1. O Colégio Imperial de Pedro II**

Em 1837, com o Decreto de 2 de dezembro de 1837, o Seminário de S. Joaquim foi convertido no Collegio de Pedro II, dedicado à instrução secundária no império, e com as seguintes cadeiras: latim, grego, francês, inglês, retórica, princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia. Apesar de ser uma instituição pública, os honorários estipulados pelo governo deveriam ser pagos pelos alunos, tanto os internos quanto os externos, havendo a possibilidade de admissão gratuita de até onze alunos internos e dezoito externos. Para auxiliar no suprimento de professores para a instituição de ensino, ficou previsto, neste decreto, que os professores públicos da corte poderiam ser chamados para lecionar no Collegio. Como vantagem para estes profissionais, ficaram estabelecidos dois tipos de remuneração: uma fixa e uma variável, proporcional ao número de alunos em classe (BRASIL, 1861c, p. 60).

Pode-se afirmar que o ensino secundário, bastante desorganizado durante todo o Império, teve, na criação do Collegio de Pedro II, uma esperança de reestruturação, o

que demorou quase todo o século para acontecer. Esta instituição educacional recebeu grande destaque no oitocentos, tendo sido destinada, principalmente, para a preparação dos filhos de famílias mais abastadas para os “Estudos Maiores”.

Ao analisar os estatutos do Colégio, promulgados pelo então Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850), Oliveira (2006) apontou as primeiras diretrizes para a matrícula e a administração nas aulas. Todos os candidatos deveriam ter entre oito e doze anos, sendo somente admitidos aqueles que soubessem ler, escrever e contar, utilizando, para tanto, os conhecimentos das quatro primeiras operações da Aritmética, além de ser necessária a apresentação de um atestado de bom procedimento tanto dos professores quanto dos diretores das escolas. Quanto à disposição das aulas, de acordo com o artigo n. 20, “os alunos serão repartidos em Classes de 30, a 35 cada huma, e, quanto ser possa, dos que forem da mesma idade, e da mesma Aula. A direção, e vigia de cada Classe será confiada a hum Inspector de Alumnos” (BRASIL, 1873a, p. 61).

Assim, no que se refere ao ensino privado, as famílias podiam colocar seus filhos no Collegio de Pedro II, bem como nos Liceus e Seminários espalhados pelas províncias. De acordo com Haidar (2008, p. 15-43), as aulas dos Liceus e Seminários eram mais procuradas pelos alunos com condição financeira mais baixa, por terem um valor mais inferior a ser pago. Estabelecia-se, então, uma distinção social na educação do Império, na medida em que as famílias mais abastadas colocavam seus filhos no Pedro II, enquanto que os Liceus recebiam alunos com uma situação financeira inferior. Como o valor pago nos Liceus equivalia a cerca da quarta parte do que se pagava no Pedro II, Francisco de Sales Tôrres Homem (1812-1876) declarou considerá-los como escolas públicas com características particulares.

O Colégio de Pedro II conserva ainda o caráter de um estabelecimento particular, o que se vai criar é uma escola pública. Aquele colégio foi fundado especialmente para receber internos; o liceu será um externato. A instrução do primeiro é inteiramente paga, a do segundo é quase gratuita [...] O Colégio de Pedro II é destinado para receber os filhos das classes abastadas de nossa sociedade, e a máxima parte da população não poderia gozar dos benefícios dessa instituição. Era, pois, indispensável criar uma instituição que, mediante uma retribuição muito módica, fizesse chegar a todos as vantagens de uma boa educação literária. É esta a necessidade que o liceu tem por fim satisfazer (HOMEM *apud* HAIDAR, 2008, p. 106).



Os alunos poderiam estudar as disciplinas que desejassem nesses estabelecimentos, na forma de aulas avulsas, e sem a estipulação de um tempo determinado, uma vez que, de acordo com Oliveira (2006), o objetivo era o sucesso nos exames parcelados, para que fosse assegurado o acesso aos Estudos Maiores. De acordo com Maria Thétis Nunes (1999, p. 70), historiadora sergipana, o ensino proporcionado no Collegio de Pedro II era “livresco, literário, ornamental, contribuindo para a formação de oradores e retóricos”, ou seja, para ocupação dos cargos destinados à elite, principalmente a aristocracia rural, e não para a população, como um todo.

Em 1856, o Pedro II foi dividido em dois estabelecimentos: o internato e o externato, tendo esta medida sido revogada na reforma de 1862, uma vez que tal separação fez reduzir ainda mais o número de alunos que concluíam seus cursos e se tornavam Bacharéis. Como, no externato, bastava se inscrever nas aulas em que havia interesse para a preparação para os exames parcelados, não havia a preocupação, por boa parte dos alunos, com a formação do indivíduo. Tratava-se, dessa forma, de um grave problema para o Império, pois, como, para a conclusão do curso, eram necessários 7 anos, os alunos, na tentativa de acelerar o ingresso nos estudos superiores, faziam as aulas das quais tinham mais dificuldades e prestavam os exames parcelados, que se mostravam de fácil aprovação, o que fez com que o número de bacharéis fosse reduzido. Essa desestruturação do ensino, com tendências a promover um adestramento para os exames parcelados foi relatada pela Memória Histórica de 1880 da Faculdade de Direito de São Paulo, apresentada pelo Dr. José Rubino de Oliveira:

Os estudantes de preparatórios não procuram mais adquirir um conhecimento completo das matérias do seu estudo, tanto em línguas como em ciências; contentam-se em decorar materialmente, e quanto possível, as exposições de pontos, que por aí correm, confeccionadas na mesma ordem do programa dos exames; e assim, sem compreensão nem síntese, sem mesmo idéia da matéria em que vão ser examinados, apresentam-se às bancas examinadoras, trazendo-lhes apenas essas espécies de sumários e traduções decoradas" (OLIVEIRA *apud* HAIDAR, 2008, p. 68).

Nunes (1999, p. 71), ao se referir aos exames preparatórios, afirmou terem sido oferecidos na corte, inicialmente, nos estabelecimentos de ensino superior, passando a ser ofertados, também, pela Instrução Primária e Secundária a partir de 1851. Somente a partir de 1874 é que tais provas foram estendidas a todas as capitais das províncias.

Em 1876, as matrículas avulsas do Colégio Pedro II foram extintas, permanecendo o sistema de exames finais. Como resultado, o Collegio de Pedro II continuava sendo mais um estabelecimento de adestramento para os preparatórios. O ensino público secundário não apresentava bons sinais de saúde, e estes foram ainda mais agravados em 1878, quando Leôncio de Carvalho (1847-1912), por intermédio do Decreto n. 6.884, instituiu os exames vagos e o regime da frequência livre. A situação começou a melhorar com o Decreto n. 9.894, de 9 de março de 1888, com a extinção das matrículas avulsas e da frequência livre, mostrando-se como uma primeira ação para o soerguimento dos estudos secundários no Colégio Pedro II. Restaria a extinção dos exames finais para que o parcelamento dos estudos fosse efetivamente combatido (HAIDAR, 2008, p. 138-149).

Os exames parcelados de preparatórios só foram extintos em 1890, com a transformação do Pedro II em Ginásio Nacional e a criação dos Exames de Madureza, que deveriam ser utilizados como porta de acesso aos estudos superiores. Segundo Haidar (2008, p. 138-149), as concessões que continuaram sendo dadas se constituíram em um dos fatores que fizeram com que os estudos secundários continuassem desorganizados por muito tempo. Mesmo com esta desorganização, deve-se destacar que os Exames de Preparatórios, conforme relatado por Oliveira (2006, p. 302-317), foram importantes para o ensino das línguas vivas, pela sistematização do sistema de avaliação, e a preocupação com a valorização da comunicação e da oralidade, em detrimento da mensuração apenas gramatical, como era observado até então. Ao analisar a efetividade dos Exames de Madureza, Nunes (1999, p. 83-84) destacou a relevância dessas provas por terem tirado do ensino secundário “o aspecto de mera via de acesso aos cursos superiores”. No entanto, apesar desta importância, foram muito combatidos no século XIX, e tiveram a execução protelada, tendo-se notícias de sua realização apenas a partir de 1899.

Desde a sua abertura, o Collegio de Pedro II foi a referência de instrução secundária no Brasil oitocentista, constituindo-se em fonte importante de estudo ao se falar em questões educacionais desse período. Para o detalhamento do ensino de línguas vivas no Collegio de Pedro II, analisei os onze programas de ensino publicados para esta instituição, para a verificação dos conteúdos selecionados e compêndios indicados, privilegiando-se as comparações feitas sobre as determinações para o inglês e o francês.

## 2. Os Compêndios do Colégio Pedro II

Considerando ter sido o Collegio de Pedro II uma instituição de referência para o ensino secundário no Império, principalmente na corte do Rio de Janeiro, é importante estudar os compêndios adotados nesta instituição, bem como os catalogados na Biblioteca do NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória), com o objetivo de levantar alguns indícios sobre quais obras circularam no Brasil, e quais os princípios metodológicos recorrentes no século XIX, no que se refere ao ensino de língua inglesa.

Entre os documentos encontrados no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II destacam-se, além dos compêndios; a relação dos professores catedráticos e efetivos do período de 1838 a 1950; o programa de ensino da Escola Secundária Brasileira de 1850 a 1951; os livros de ata da congregação, de 1881 a 1883, nos quais foram registradas as discussões sobre as elaborações dos programas de ensino, bem como os livros didáticos adotados; e algumas teses de concurso para as cadeiras de língua inglesa, sendo as dos professores Affonso Carlos Moreira e Custodio Américo dos Santos, ambas de 1879, as mais antigas nos registros da instituição.

Analisando-se os materiais didáticos encontrados, conforme relação apresentada no Quadro 1, algumas considerações podem ser feitas, fundamentais para a análise do ensino de língua inglesa no século XIX, e para a seleção de algumas das obras analisadas nesta tese. Dos trinta e quatro compêndios encontrados, apenas três foram publicados no Brasil (Rio de Janeiro), comprovando que havia boa circulação tanto de materiais vindos de outros países em terras brasileiras, quanto daqueles publicados em outros idiomas, o que justifica a necessidade de averiguação desses materiais, para a identificação das características mais recorrentes nas publicações oitocentistas para o ensino de língua inglesa. Destaque deve ser dado aos livros vindos da França (Paris), da Inglaterra (Londres e Oxford) e dos Estados Unidos (Nova York e Washington), havendo doze, onze e cinco títulos, respectivamente, nos arquivos do NUDOM, de cada país. Destaca-se, ainda, a existência de materiais dos seguintes países: Alemanha, Chile e Lisboa.

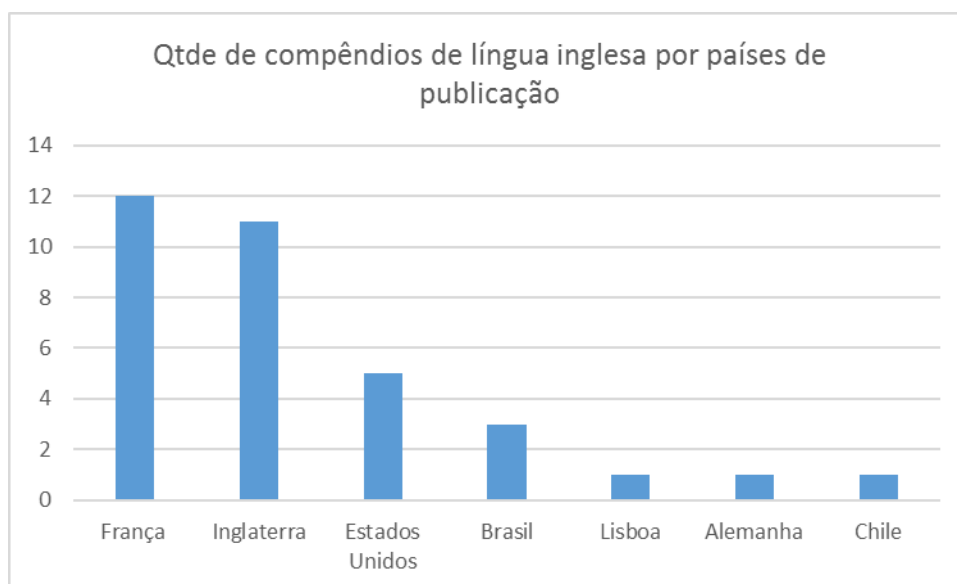


Gráfico 1: Quantidade de compêndios de língua inglesa por país de publicação  
Fonte: Colégio Pedro II (gráfico feito pela autora da tese)

Mesmo tendo um grande número de publicações oriundas de editoras de Paris, a maioria está em língua inglesa, o que nos leva a perceber que existia uma grande influência da França no Brasil, e que muitos autores ingleses procuravam a França para a comercialização de suas obras, na possível busca por um notório prestígio e alcance, já que a França era sinônimo de civilidade e *status* cultural no século XIX. Assim, entre as publicações disponibilizadas nos arquivos do Colégio Pedro II, dezenove estão na língua inglesa, oito em francês, cinco em português, uma em espanhol e uma em alemão.

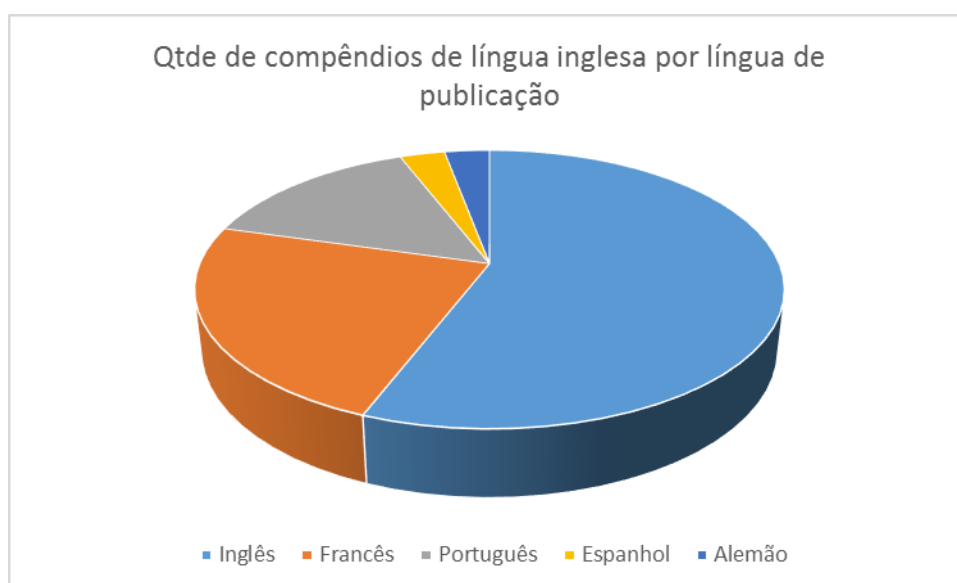


Gráfico 2: Quantidade de compêndios de língua inglesa por língua de publicação  
Fonte: Colégio Pedro II (gráfico feito pela autora da tese)

Ao analisar os tipos de compêndios disponíveis no NUDOM, percebe-se a existência de nove livros de leitura, quatorze gramáticas, uma obra baseada em trabalhos de vocabulário, quatro oriundas da filologia, uma de prosódia, duas de composição e três de conversação. Pode-se afirmar que 29 livros (85% dos encontrados no NUDOM) reproduziam os principais preceitos relacionados ao ensino de línguas, a saber: gramática, leitura e memorização de vocabulário, consolidando práticas educativas recorrentes desde o século XVI; enquanto que as nove obras restantes estavam divididas em conversação (três obras), composição (duas) e ritmo e métrica (uma). Diante deste fato, é importante investigar o modo pelo qual o conteúdo gramatical foi apresentado nestes materiais, com o intuito de verificar se houve uma continuidade de práticas ou se alguma inovação foi proposta.

<b>Autor</b>	<b>Livro</b>	<b>Local de publicação</b>	<b>Ano</b>	<b>Qtde de páginas</b>
Alexander Pope	<i>Ensaio sobre a Crítica</i>	Rio de Janeiro	1810	175
Oliver Goldsmith	<i>The history of Rome.</i>	London	1832	298
Rev. David Blair	<i>The Class book or, three hundred and sixty five Reading lessons, a new edition</i>	London	1839	492
John Milton	<i>Paradise Lost.</i>	Paris	1841	375
Oliver Goldsmith	<i>The history of Rome. 19ª edição.</i>	Paris	1841	391
John Milton	<i>Paradise Lost.</i>	Paris	1844	383
Oliver Goldsmith	<i>The history of Rome. 20ª edição.</i>	Paris	1851	391
P. Sadler	<i>Grammaire Pratique de la Langue Anglaise</i>	Paris	1852	418
Marcus Dalhunny	<i>Grammatica Ingleza.</i>	Lisboa	1855	275

R. G. Latham.	<i>The English Language. 4ª edição.</i>	London	1855	418
Ramon Palenzuela; Juan Carreño	<i>Método para aprender a ler, escribir y hablar el Inglês.</i>	Valparaíso	1857	475
T. Robertson	<i>Novo curso prático, Analytico, Theorico e Synthetico de Lingua Ingleza.</i>	Rio de Janeiro	1857	191
Rev. Alexsander James Donald D'Orsey	<i>A practical grammar of Portuguese and English: exhibiting, in a series of exercises in double translation, the idiomatic structure of both languages as now written and spoken, adapted to Ollendorf's System.</i>	London	1860	298
T. Robertson	<i>Nouveau Cours Pratique, Analytique, Théorique et Synthétique de Lingua Anglaise.</i>	Paris	1863	pt 1, 2, 3.
John Milton	<i>Le Paradis Perdu</i>	Paris	1867	351
T. Robertson	<i>L'Anglais A La Portée des Enfants.</i>	Paris	1868	90
J. C. Rodrigues	<i>Chrestomathia da Lingua Ingleza.</i>	New York	1870	429
J. C. Rodrigues	<i>Chrestomathia da Lingua Ingleza.</i>	Washington	1870	429
C. J. Smith	<i>Synonyms and Antonyms.</i>	London	1870	406
Gustão Oppert	<i>On the classification of languages.</i>	London	1871	146
Jean Earle	<i>The Philology of the English Tongue.</i>	Oxford	1873	679
R. G. Latham	<i>Handbook of the English</i>	London	1875	500

	<i>Language.</i>			
William Swinton	<i>A Progressive Grammar of the English Tongue, based on the results of modern Philology</i>	New York	1876	207
William Swinton	<i>School Compositions ...</i>	New York	1876	151
Alexander Bain	<i>English composition and Rhetoric.</i>	London	1877	293
Mallarmé	<i>Petit Philologie Les Mots Anglais.</i>	Paris	1877	352
Frederick S. Jewell	<i>Grammatical diagrams defended and improved, directions for their proper construction and application; accompanied by a comprehensive outline of classification, complete scheme of examples for practice.</i>	New York	1877	207
J. H. Schmidt	<i>An Introduction of the Rhythmic and Metric of the Classical Languages.</i>	London	1879	198
Eduard Matzner	<i>Englische Grammatik. 3 ed.</i>	Berlin	1880 – 1885.	Vol 1, 2 e 3
Archibald Henry Sayce	<i>The Principles of Comparative Philology.</i>	London	1885	422
James E. Hewitt.	<i>The graduated English Reader. Estrada suave para o perfeito conhecimento da lingua ingleza. 2ª edição.</i>	Rio de Janeiro	1887	332
R. Meadmore	<i>Les Idiotismes et les Proverbes de La Conversation Anglaise.</i>	Paris	1894	160
R. Meadmore	<i>Les Idiotismes et les Proverbes de</i>	Paris	1894	160

	<i>La Conversation Anglaise.</i>			
R. Meadmore	<i>Exercices sur les Idiotismes et les Proverbes de La Conversation Anglaise.</i>	Paris	1895	192

Quadro 1: Compêndios destinados ao ensino de Língua Inglesa, disponíveis no NUDOM - Núcleo de Documentação e Memória – do Colégio Pedro II  
 Fonte: Colégio Pedro II (quadro feito pela autora da tese)

Para melhor compreensão do ensino de língua inglesa no século XIX, no Collegio de Pedro II, é necessário o estudo de cada Programa de Ensino publicado, sendo o primeiro datado de 1850 e o último de 1898. Para cada programa relacionado, foram analisados os pressupostos pedagógicos, orientações para o professor e os compêndios indicados.

### 3. Os Programas de ensino do Collegio de Pedro II

Além dos livros preservados no NUDOM do Colégio Pedro II, o *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850 – 1951)*, organizado por Ariclê Vecchia e Karl Michael Lorenz, também disponível no Núcleo de Documentação e Memória, constitui-se em um dispositivo importante de análise, por apresentar as determinações escolares e indicações de obras que deveriam ser adotadas, tendo-se como base as reformas curriculares de 1841 a 1951, de modo que “o primeiro dos programas apresentados é considerado, também, o primeiro documento curricular impresso para o Colégio Pedro II” (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. viii).

A análise dos programas publicados auxiliou-me a compreender os tipos de materiais que eram adotados, e, conseqüentemente, aqueles que provavelmente circulavam no ensino secundário, uma vez que o Collegio de Pedro II foi uma instituição de referência, principalmente para os estabelecimentos situados no Rio de Janeiro.



### 3.1 O Programa de Ensino de 1850

O programa de 1850 apresentou uma preocupação voltada para a leitura de obras que pudessem despertar valores morais e modelos consagrados de escrita, o que auxiliaria a aprendizagem do idioma, muito provavelmente com momentos de memorização de trechos a serem lidos em voz alta. Este programa foi desenvolvido tendo como base o Regulamento n. 62, de 01 de fevereiro de 1841, que previa o ensino do francês, do primeiro ao sétimo ano; de inglês, do segundo ao sétimo; de alemão, do 3º ao 7º; e grego, do 4º ao 7º ano (BRASIL, 1842a, p. 13-16). Destacaram-se, para o ensino do inglês, as seguintes obras: *História Romana*, de Goldsmith (segundo e terceiro anos), *Selecta* de Ermeler (quarto ano), *Selecta* de Blair (quinto ano), *Ensaio sobre a Crítica*, de Pope (sexto ano) e *Paraíso Perdido*, de Milton (sétimo ano) (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 1-27). Como, no programa seguinte, a obra *Class Book*, de Blair, foi indicada, é provável que esta tenha sido a selecta à qual este plano de ensino se referia. Nenhuma referência foi encontrada para a indicação de gramáticas, o que pode sinalizar que os professores utilizavam ou suas próprias apostilas ou um compêndio de sua preferência. Com a leitura das orientações deste programa, constatei que, dos trinta e quatro livros disponíveis no NUDOM, sete podem ter sido utilizados pelos alunos que seguiam este programa de ensino, sendo eles um exemplar de *Ensaio sobre a crítica*, três de *A História de Roma*, e três de *Paraíso Perdido*.

Sem a determinação de conteúdos a serem trabalhados na língua inglesa, o Programa de Ensino de 1850 trouxe as indicações das páginas, linhas ou versos que deveriam ser trabalhados em sala de aula, comprovando o valor da leitura e memorização de trechos para a aprendizagem do idioma. A tradução e versão faziam parte das práticas educacionais privilegiadas neste programa, uma vez que muitas das obras selecionadas estavam escritas em português e, muito provavelmente, deveriam servir de modelos de bom exemplo e moral, ideais para a versão na língua inglesa, reforçando a concepção educacional de que o ensino de línguas deveria estar pautado na memorização e na tradução.

### 3.2 Os Programas de Ensino de 1856 e 1858

O Programa de Ensino para o ano de 1856 foi desenhado tendo como base as deliberações da Portaria n. 52, de 24 de janeiro de 1856, em caráter provisório. O ensino de inglês deveria ocorrer do segundo ao quarto ano, o francês do primeiro ao terceiro, com a inserção do grego e alemão do quinto ao sétimo. Os pontos a serem destacados nas aulas de línguas deveriam priorizar as regras de gramática, tradução, versão e composição de temas, de modo que, no segundo e terceiro anos, os alunos lessem *History of Rome*, de Goldsmith, e estudassem uma gramática inglesa, sem a indicação de autores, ficando, para o quarto ano, o *Class Book*, de Blair, e *Trechos Escolhidos*, de Milton (BRASIL, 1857a, p. 53-84). Maiores especificações para o ensino foram dadas no ano seguinte, com a aprovação do novo programa de estudos.

O Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857 foi responsável pela divisão do Colégio Pedro II em internato (em edifício a ser construído) e externato. Durante os sete anos de curso, o inglês deveria ser ensinado no segundo ano, com uma compreensão simples da gramática, trabalhos de leitura e versão simplificada; no terceiro e quarto anos, com o trabalho mais elaborado de versão; e no quinto, com composição e conversação. O francês deveria ser ensinado nos três primeiros anos; o alemão, no 5º, 6º e 7º; o grego, no 6º e 7º; e o italiano, no 6º (BRASIL, 1857b, p. 385-387).

O programa de 1858, feito a partir deste Decreto de 1857, e aprovado pelo Aviso da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, em 23 de janeiro de 1858, foi lançado com o objetivo de se adequar à nova legislação, apresentando os materiais de estudo para a língua inglesa. Para o segundo, foram indicados *History of Rome*, de Goldsmith e o curso de língua inglesa de Robertson; no terceiro ano, foi adotado *History of Rome*, de Goldsmith; e no quarto e quinto anos, *Class Book*, de Blair (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 41-49). Percebe-se o acréscimo da obra de Robertson, destinada ao ensino gramatical, não ficando este ensino apenas a critério da seleção do professor ou de suas apostilas de ensino. As gramáticas de T. Robertson se espalharam, não só no Brasil, como em toda a Europa, constituindo-se em um verdadeiro método de ensino, o que faz com que seja importante uma análise mais detalhada deste compêndio. Em cada país foram observadas adaptações da obra, tendo como base o idioma da língua materna do local de origem do autor. Assim, é importante o estudo de uma versão traduzida para o português, já que, no Programa de Ensino do Collegio de Pedro II, não há uma menção

sobre qual obra deveria ser adotada, tendo sido a mais comum no Brasil a de Policarpo Wake, de 1857.

Os livros indicados nos programas de 1856 e 1858 incluíram um maior número de obras escritas em inglês, ficando apenas *Trechos Escolhidos*, de Milton, na língua portuguesa. O ensino da língua inglesa ficou, mais uma vez, pautado na tradução, versão, leitura de obras e textos de autores renomados, memorização e recitação. Entre os títulos apresentados, destacam-se, o caráter de Alfred, rei da Inglaterra; contra a insensibilidade; desejos moderados são fontes de felicidade; e vantagens de uma boa educação.

**3.2.1 *The Class book or, three hundred and sixty five Reading lessons, adapted to the use of schools; for every day in the year. Selected, arranged and compiled from the best authors, por Rev. David Blair. London: Richard Phillips, 1807***

Nas 491 páginas do *The Class Book*, do Rev. David Blair, escritas totalmente na língua inglesa, são encontradas seleções de textos considerados, pelo autor, como “contendo instruções para cada área importante de conhecimento”<sup>34</sup> (BLAIR, 1807, p. b2), iniciando com uma sugestão de leitura para o dia primeiro de janeiro, e finalizando no dia 31 de dezembro, sem pular sábados ou domingos, com a priorização do trabalho de leitura para a aprendizagem de um idioma.

O nome Rev. David Blair é, na realidade, o pseudônimo do Sir Richard Phillips (1767-1840), por ter sido uma prática comum, desde o século XVI, a publicação de obras sem a menção de autoria, ou com a utilização de um nome fictício. Muitos foram os compêndios publicados por Blair, destacando-se, de acordo com a revista *The Athenaeum Journal* (1837), *The universal preceptor, or Grammar of General Knowledge; Why and Because; The First, or Mother's Catechism; The Popular Vocabulary, or, Infantine Cyclopaedia of 2000 Words; The Grammar of Natural Philosophy; The English Grammar, with Exercises; Registers for Boys' Schools; Registers for Girls' Schools; The Tutor's Key to 15,000 Questions, or nearly 20 Books of Education; Reading Lessons; First Lines of Arithmetic, combining, as one system, the*

---

<sup>34</sup> “with instruction in every important branch of knowledge” (Texto original. Tradução minha).

*Common and Decimal Notation; Models of Familiar Juvenile Letters, with Cards of Compliment and Enquiry, also Notes and Letters in French and Italian; e Reading Exercises for Schools; being a sequel to Mavor's Spelling, and an Introduction to the Class Book.*

De acordo com Lustosa (2000, p. 32, 450-451), os pseudônimos se constituíram em práticas comuns no período oitocentista, principalmente quando se queria destacar uma qualidade específica do autor, ou quando era necessário se afastar de questões políticas, em decorrência de notória rejeição, ousando-se mais nos discursos apresentados. No Brasil, por exemplo, o uso de pseudônimos foi também recorrente, como pode ser constatado em 1762, quando o Pe. Antônio Pereira de Figueiredo escreveu a *Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa*, sob o pseudônimo de Antônio José dos Reis Lobato (BARBOZA, 2011, p. 109)<sup>35</sup>; e Manoel de Freitas Brasileiro, que lançou, em 1812, a *Nova grammatica ingleza e portugueza dedicada á felicidade e augmento da Nação Portuguesa*, e, em 1820, publicou, no Rio de Janeiro, o *Compendio da grammatica ingleza e portugueza para uso da mocidade adiantada nas primeiras letras*, utilizando, para tanto, o nome de Manoel Jose de Freitas (OLIVEIRA, 2006, 101-102).

Os trabalhos de Blair tiveram tanta aceitação entre os educadores, que a revista *The Athenaeum Journal* (1837, p. 525), publicada em Londres, em 15 de julho de 1837, chegou a atestar que alguns dos títulos tiveram entre 70 e 100 edições, confirmando terem sido estes “os livros mais intensamente circulados na língua inglesa, e, talvez, em todas as outras [...] com vendas em constante crescimento”<sup>36</sup>.

O autor recorreu, constantemente, ao termo “composição” no prefácio de sua obra. É importante ter em mente que a ideia de composição que se tinha no século XIX não é a mesma que temos nos dias de hoje, e, após análise do texto introdutório da obra de Blair, esta distinção ficou mais evidente. Associa-se composição, normalmente, à ideia de escrita de textos, mas, para os autores oitocentistas, a composição estava relacionada com a qualidade do texto e a articulação entre suas partes, o que está escrito

<sup>35</sup> Giselle Macedo Barboza, em 2011, defendeu a dissertação *A gramática de Reis Lobato e o ensino de língua portuguesa no Brasil (1770-1828)*, sob a orientação do professor Luiz Eduardo Oliveira e, baseada em pesquisas feitas no compêndio *Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa* e em autores como Carlos Assunção (1997), chegou a conclusão de que Antônio José dos Reis Lobato era o pseudônimo do Pe. Antônio Pereira de Figueiredo. Este compêndio foi de grande importância para a historiografia da língua portuguesa, por ter sido a primeira obra de português aprovada pela Real Mesa Censória, em Portugal.

<sup>36</sup> *The most extensively circulated books ever printed in the English, or, perhaps, in any language [...] with constantly increasing sales* (Texto original. Tradução minha).

e o sentido que é assimilado. Assim, as lições do *The Class Book* foram selecionadas “pelo princípio da combinação, tanto quanto os assuntos permitirem, das belezas da composição, com a instrução a ser dada em cada área importante do conhecimento”<sup>37</sup> (BLAIR, 1807, p. b2).

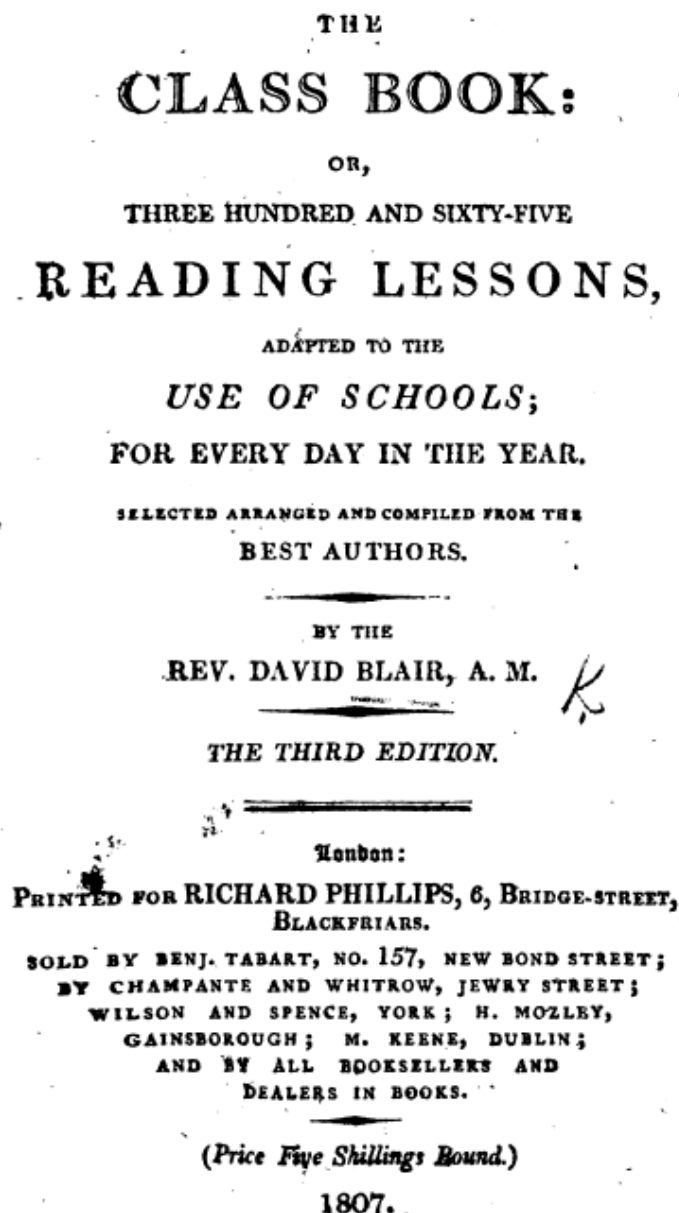


Figura 6: Capa do livro *The Class Book*  
Fonte: BLAIR, 1807

A importância desta obra, segundo o próprio autor, está no conteúdo moral das passagens selecionadas, uma vez que muitos compêndios similares pecaram, nas

<sup>37</sup> on the principle of combining, as far as the subjects would admit, the beauties of composition with instruction in every important branch of knowledge (Texto original. Tradução minha).

palavras de Blair (1807), por tentarem se ater a composições que não ensinam nada e que “são geralmente ininteligíveis para a juventude, deixando a mente em um estado inerte de curiosidade e total ignorância”<sup>38</sup> (BLAIR, 1807, p. b2).

Blair constantemente se referiu como sendo um compilador da obra, e não um autor propriamente dito, por ter selecionado textos escritos por diversos autores, como, Johnson, Hume, Thomson, Mavor, Addison e outros. A menção apenas ao sobrenome pode ter dificultado a identificação dos escritores das passagens, mas, mesmo assim, deve ter auxiliado na consolidação de um cânone a ser lido, pelas qualidades destacadas pelo compilador. Segundo o autor, suas seleções não necessariamente condizem com os escritos originais, uma vez que foram necessárias algumas adaptações para que o comprimento dos textos permanecesse constante e para que a compreensão fosse facilitada (idem, p. b3). As passagens sem autoria foram explicadas como sendo combinações de excertos advindos de várias fontes ou de algumas desconhecidas.

### **3.2.2 Novo Curso Pratico, Analytico, Theorico e Synthetico da Língua Ingleza por T. Robertson applicado á Lingua Portugueza por Polycarpo Wake, professor da Lingua Ingleza – Lisboa: Typographia de A. J. de Paula, 1856**

De acordo com o *Diccionario Bibliographico Portuguez*, de Innocencio Francisco da Silva (1862, p. 19), Polycarpo Wake foi professor de língua inglesa em Lisboa, tendo publicado, além da obra aqui destacada, o compêndio *Princípios de leitura ingleza*, em 1857, na Imprensa Nacional de Lisboa, com apenas 32 páginas. De sua naturalidade e datas de nascimento e morte, no entanto, não se tem conhecimento.

A gramática de Polycarpo Wake (1856), composta por 280 páginas e mais 54 dedicadas às respostas dos exercícios propostos, segue o modelo de ensino de língua inglesa aplicado por T. Robertson, popular no século XIX, em que as regras gramaticais deveriam estar pautadas no estudo intensificado de vocabulário, com memorização de palavras e exercícios de escrita baseados nas estruturas apresentadas nos textos.

---

<sup>38</sup> *are often unintelligible to young persons, and which,” (after a volume of them has been perused and re perused for years,) leave the mind in a state of listless curiosity and total ignorance* (Texto original. Tradução minha).

Theodore Robertson foi um professor e autor de materiais didáticos e seu nome foi dado ao método de ensino de línguas estrangeiras, aplicado ao inglês, francês, alemão, italiano e espanhol na primeira metade do século XIX. Este método foi bastante popular na Europa e se caracterizou por se autodenominar como um método prático, baseado na repetição, tradução e comparação de línguas, fazendo com que as regras e prática fossem desenvolvidas por meio de exercícios compostos por frases curtas (HOWATT, 1984, p. 149).

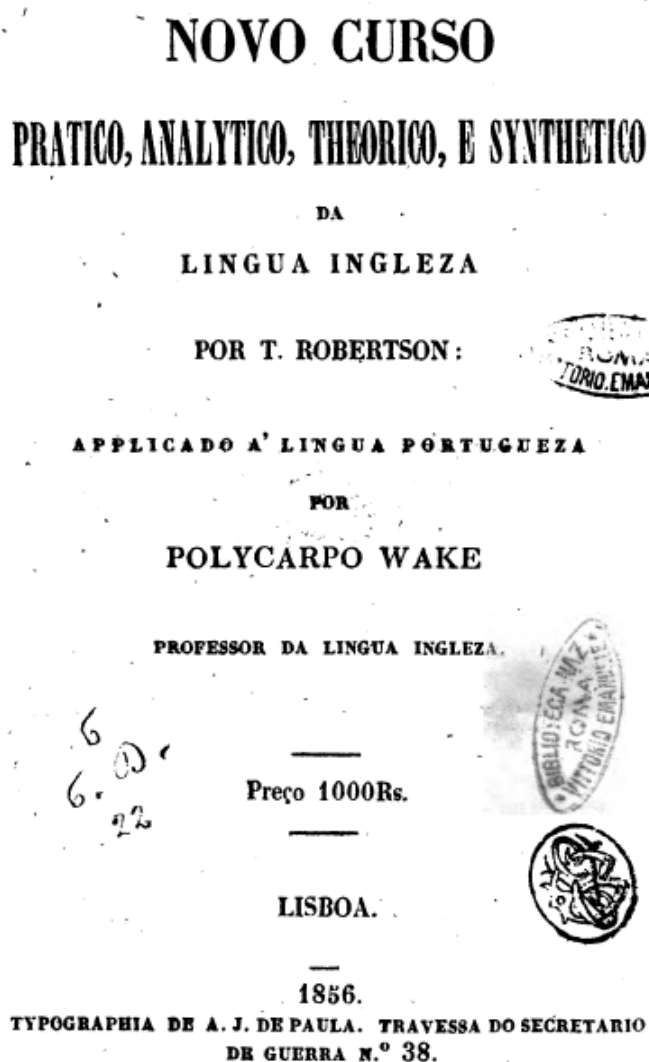


Figura 7: Capa do livro *Novo Curso Pratico, Analytico, Theorico e Synthetico da Língua Ingleza* por T. Robertson applicado á *Lingua Portugueza*  
Fonte: WAKE, 1856

A obra de Wake (1856) é dividida em 20 lições, começando com a seção intitulada de conversação, em que há a apresentação de um pequeno texto em língua inglesa e duas traduções para o português. O autor, seguindo os princípios defendidos

por Robertson, acreditava que o exercício contínuo da tradução seria capaz de fazer com que o aluno se concentrasse na ortografia das palavras inglesas e na sua tradução para o português. Após os exercícios de tradução, ter-se-ia uma sequência de perguntas em português e respostas em inglês, com a sugestão de que as respostas fossem completas e os alunos tentassem chegar à perfeição de respostas, o que levaria, na concepção do autor, à aprendizagem correta do idioma.

Apesar da metodologia empregada ser totalmente relacionada a práticas de gramática e tradução, percebe-se um rudimento dos conceitos que foram, no século XX, classificados como método direto, em decorrência da proposta de se ensinar o idioma a partir da apresentação de um texto e de perguntas relacionadas ao que foi lido. O que diferencia a abordagem empregada nesta obra com a defendida pelo método direto é que Wake (1856) colocava o texto seguido de sua tradução, e as questões eram dadas em português, pedindo-se respostas em inglês, enquanto que, no método direto, a língua materna não é utilizada em nenhum momento.

Na parte da fraseologia, partindo novamente de exercícios de tradução, os alunos deveriam pensar nas estruturas das frases. São usadas as mesmas estruturas vistas no texto inicial, com a apresentação de outros complementos. Assim, por exemplo, na primeira lição, após aprender “*we are told*”, o aluno é apresentado a outras possibilidades de combinação de palavras, aprendendo, pela tradução, “*we are at home*”, “*we are abroad*” e “*we are with the sultan*” (WAKE, 1856, p. 6-7).

Outras partes da gramática foram trabalhadas em cada lição, como, a pronúncia; a lexicologia, em que cada palavra era analisada e suas terminações e origens trabalhadas; a sintaxe, com as explicações gramaticais necessárias, no caso da primeira lição, cobrindo a voz passiva, preposição e pronomes; e a composição, com novas frases a serem traduzidas. Para estes exercícios, no entanto, todas as palavras eram conhecidas, mas com combinações diferentes. Cada lição terminava com uma recapitulação das principais regras estudadas (idem, p. 3-18).

É importante observar que, mesmo com a inovação na apresentação dos conteúdos, a divisão das partes da oração continuou focada na etimologia, sintaxe, ortografia e prosódia, como já vinha sendo feito desde o século XVI (AUROUX, 1992).

Após a apresentação das vinte lições, tem-se uma revisão, com a apresentação da gramática estudada na obra e o acréscimo de outras regras que o autor julgou



importantes para a aprendizagem do idioma, com destaque para uma longa lista de verbos irregulares e uma outra de advérbios e locuções adverbiais, ao final do compêndio.

### 3.3 O Programa de Ensino de 1862

O programa de 1862 foi elaborado tendo como base o regulamento de 24 de outubro de 1857 e os planos de estudo publicados no Decreto n. 2.883, de 01 de fevereiro de 1862. As alterações propostas foram justificadas pela necessidade de que “algumas matérias do curso do Imperial Collegio de Pedro II carecem de ser ensinadas com maior desenvolvimento, ao passo que o estudo de outras póde, sem inconveniente, ficar mais reduzido, ou deixar de ser obrigatorio para os alunos” (BRASIL, 1862a, p. 13). Estas necessidades de mudança podem ter sido responsáveis pela retirada da obrigatoriedade do alemão, fazendo com que os alunos interessados buscassem aulas voluntárias desta matéria e de italiano.

As alterações observadas neste programa de estudo incluíram o acréscimo, no terceiro ano, do *English spelling book*, de Murray e do *Guia de Conversação*, de Clifton, permanecendo a adoção de *History of Rome*, de Goldsmith. No quarto e quinto ano, o *First-class reader*, de George Stillman Hillard foi adotado, em substituição ao *Class-book* de Blair, e o *Guia de Conversação*, de Clifton voltou a receber uma indicação para o quinto ano (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 56-61). Mais uma vez foi privilegiado um plano de estudos que valorizava a aprendizagem do idioma por intermédio da leitura, de modo que o texto pudesse servir de pretexto para recitações em voz alta, memorizações, traduções e versões.

O *Guia de Conversação*, mencionado no programa de estudo, pode ser uma referência à obra de Ebenezer Clifton (1805-?), de 1859, sob o título *Manual of conversation with models of letters for the use of travellers and students*, publicada em versões bilíngues, como, por exemplo, inglês-português, inglês-francês e inglês-italiano. Trata-se de mais um compêndio destinado ao ensino de inglês, tendo como base traduções, memorizações, recitações e trabalhos lexicais.

**3.3.1 *A first class reader; consisting of extracts in prose and verse, with biographical and critical notices of the authors. for the use of advanced classes in public and private schools*, by George Stillman Hillard. Boston: Swan, Brewer and Tileston, 1861**

O *A First Class Reader*, de George Stillman Hillard<sup>39</sup> (1808-1879), publicado em 1861, contém 552 páginas, escritas totalmente em inglês, com passagens repletas de conteúdos morais a serem ressaltados em sala, de modo que pudessem servir de pretexto para o trabalho de tradução e memorização. Para o autor, as passagens deveriam ser meticulosamente escolhidas, respaldando-se em um “forte sentimento de responsabilidade que deve ser encontrado naquele que aspira, de uma forma bastante humilde, participar do treinamento moral e mental da juventude”<sup>40</sup> (idem, p. 3). Trata-se, assim, de ensinar a língua a partir da inculcação de padrões morais definidos, pois este passa a se constituir, oficialmente, em um dos fins para o estabelecimento de cadeiras de línguas, bem como das escolas abertas durante o século XIX. Para exemplificar essa preocupação, ao discorrer sobre os materiais a serem adotadas nas cadeiras de inglês e francês criadas na corte, por intermédio da Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, D. João VI determinou que “na escolha destes livros se proferirão os da mais perfeita e exacta moral” (BRASIL, 1891b, p. 29).

Além do compêndio *A First Class Reader* (1861), dedicado ao ensino de língua inglesa, Hillard teve outras obras publicadas, como, por exemplo, *Lecture on Public Instruction in Prussia* (1836); *The Relation of the Poet to his Age: a Discourse Delivered Before the Phi Beta Kappa Society Of Harvard University* (1843), *The Dangers and Duties of the Mercantile Profession: an Address Delivered Before the Mercantile Library Association at its Thirtieth Anniversary* (1850); *Six Months in Italy* (1853); *A Memorial of Daniel Webster: from the City Of Boston* (1853); *A Memoir of James Brown: with Obituary Notices and Tributes of Respect from Public Bodies* (1856); *The Third Primary Reader: Consisting of Extracts in Prose and Verse. With Exercises in Enunciation for the Use of the Highest Classes in Primary Schools* (1858); *The First Primary Reader: With Engravings from Original Designs* (1859); *The Third*

<sup>39</sup> Oliveira (2006), ao pesquisar o *First Class Reader* de Hillard, descobriu que o norte-americano havia sido senador nos Estados Unidos.

<sup>40</sup> *a strong sense of the responsibility which rests upon every one who aspires, in however humble a way, to take part in the moral and mental training of the youth* (Texto original. Tradução minha).

*Reader: For Primary Schools* (1864); *Second Reader* (1866); *The Franklin Fifth Reader: For the Use of Public and Private Schools* (1871); e *Life, Letters, and Journals of George Ticknor* (1876).

Algumas características do *A First Class Reader* precisam ser destacadas, em relação à seleta de Blair (1807), como, por exemplo, a redução no número de textos. Nesta obra de Hillard (1861), tem-se apenas 170 pequenas histórias, um pouco maiores que as encontradas em *The Class Book*, com uma nota introdutória sobre a vida de cada autor, também escrita na língua inglesa.

A

**FIRST CLASS READER;**

**CONSISTING OF EXTRACTS**

**IN PROSE AND VERSE,**

**WITH**

**BIOGRAPHICAL AND CRITICAL NOTICES OF THE AUTHORS.**

**FOR THE USE OF ADVANCED CLASSES**

**IN PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS.**

**By G. S. HILLARD.**

**BOSTON:**  
**SWAN, BREWER AND TILESTON.**  
**CLEVELAND: INGHAM & BRAGG.**  
**1861.**

Figura 8: Capa do livro *A first class reader; consisting of extracts in prose and verse, with biographical and critical notices of the authors*

Fonte: HILLARD, 1861

O *The Class Book*, de Blair (1807), continha 365 histórias, uma para cada dia da semana, e com a menção do sobrenome do autor ao final de cada passagem,

dificultando, muitas vezes, a identificação de quem escreveu os textos. O livro de Hillard (1861), além de inserir o nome completo do autor, coloca-o antes da narrativa, seguido de uma nota introdutória com um resumo da história da vida do escritor, com o objetivo de servir, também, de inspiração para os alunos. Ao descrever Washington Irving, por exemplo, Hillard (1861, p. 16) destacou que “ele desperta, mesmo naqueles que nunca o viram, um tipo de interesse pessoal, a partir do tom cordial de seus escritos, e do espírito amigável do qual ele exala”<sup>41</sup>. Entre os escritores trabalhados na obra, destacam-se Alexandre Pope, Emerson, John Milton, Longfellow, Lord Byron, Thomas Moore e William Shakespeare, auxiliando na formação de um cânone literário que deveria ser lido e exaltado.

É provável que a primeira edição do *A First Class Reader* tenha sido publicada em 1855, pois foi com esta data que Hillard (1861) assinou o prefácio de sua obra. Neste texto introdutório, o autor enfatizou a sua característica de compilador, em decorrência da propriedade em selecionar os textos mais adequados para a mocidade da época, não sendo o verdadeiro escritor dos textos apresentados. Quando da seleção das histórias que seriam incluídas, deixou transparente a sua intenção de, com os textos disponibilizados, trabalhar a moral e os bons costumes. Assim, foi assinalado que “na escolha das seleções, referências exclusivas foram feitas ao treinamento moral e intelectual da juventude, para quem essa obra está direcionada, e especialmente para a formação do correto gosto literário”<sup>42</sup> (HILLARD, 1861.p. 3).

Para exemplificar a preocupação com o fornecimento de padrões de boa moral e costumes exemplares, pode ser citado o texto *Envy and Emulation* (inveja e ambição), em que, ao final de uma competição de pinturas, o vencedor entrega o prêmio ao seu concorrente, reconhecendo os seus desvios de moral, e dizendo, “Se futuramente eu aspirar a igualar-me a você, devo fazê-lo por meio de uma concorrência leal, e não com a ajuda de traição”<sup>43</sup> (idem, p. 50). Situações similares são observadas em diversas

---

<sup>41</sup> *He awakens, even in those who have never seen him, a sort of personal interest, from the cordial tone of his writings, and the amiable spirit which they breathe* (Texto original. Tradução minha).

<sup>42</sup> *In making the selections, exclusive reference has been had to the moral and intellectual training of the young persons for whose use the work is intended, and especially to the formation of a correct literary taste* (Texto original. Tradução minha).

<sup>43</sup> *If hereafter I may aspire to equal you, it shall be by means of fair competition, not by the aid of treachery* (Texto original. Tradução minha).

passagens do livro, como em *The Three Sons*, *The Three Mighty*, *Wit and Humor* and *Happiness Dependent on the Habits*<sup>44</sup> (idem, p. 129-130, 145-146, 190-192, 215-216).

**3.3.2 *An English spelling book; with reading lessons, adapted to the capacities of children: in three parts. calculated to advance the learners by natural and easy gradation, and to teach orthography and pronunciation together, by Lindley Murray. New York: S. B. Collins, 1823***

O livro *An English Spelling Book*, de Lindley Murray (1745-1826), foi publicado inicialmente em 1804, atingindo 44 edições, o que o fez um dos *spelling books* mais respeitados do século XIX. Composto de 161 páginas, apresenta as regras de pronúncia na língua inglesa, iniciando com o som das letras e sílabas e, logo após, as *Reading lessons* (aulas de leitura), tendo como base os sons trabalhados. A partir da repetição de palavras com sons parecidos, o aprendizado na língua inglesa é assegurado, em decorrência da associação da ortografia com a pronúncia.

Na introdução, o autor discorre sobre as motivações para o ensino e a importância em trabalhar a partir de textos virtuosos, confirmando, também, nessa obra, que uma das funções do ensino da língua inglesa é a de inculcar valores morais, necessários para a formação do aluno, e indispensáveis para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária. Assim,

Se o trabalho agora oferecido ao público contribuir para aliviar o trabalho dos professores e alunos; e estimular, na mente infantil, sentimentos de piedade e virtude, o autor não vai se arrepender do tempo e dores por quais passou durante o período de escritura. Ele irá considerar ter sido uma honra suavizar, em qualquer grau, a entrada dos alunos para o templo de literatura (MURRAY, 1823, p. viii)<sup>45</sup>.

Inicialmente, foram estudados os sons das letras e sílabas, partindo-se da apresentação dos monossílabos. Após o trabalho com as sílabas, Murray (1823)

<sup>44</sup> Os Três Filhos, Os Três Poderosos, Sabedoria e Humor e A Alegria Dependente dos Hábitos (Texto traduzido pela autora da tese).

<sup>45</sup> *If the work now offered to the public, should contribute to lighten the labours of teachers and pupils; and to cherish, in the infant mind, sentiments of piety and virtue, the author will not regret the time and pains he has spent in its composition. He will deem it an honour, to have smoothed, in any degree, the entrance to the temple of literature* (Texto original. Tradução minha).

destacou as palavras polissilábicas, finalizando cada seção, novamente, com *reading lessons* (lições de leitura), que são, na realidade, frases criadas pelo autor, contendo as palavras vistas na unidade e/ou vocábulos com a mesma quantidade de sílaba e padrão de tonicidade.

Algumas *Promiscuous Reading lessons* foram disponibilizadas ao longo do compêndio, sempre criadas pelo autor, e contemplando temáticas cotidianas e já trabalhadas em outras gramáticas, como conversações e/ou informações sobre o café da manhã e o jantar, atividades de leitura, caminhadas, raios e trovões, as estações do ano, entre outras. Estes textos se constituíram em novas oportunidades para que os exercícios de memorização, recitação e tradução pudessem ser feitos, partindo-se sempre do som e da análise de quantidade e tonicidade de sílabas.

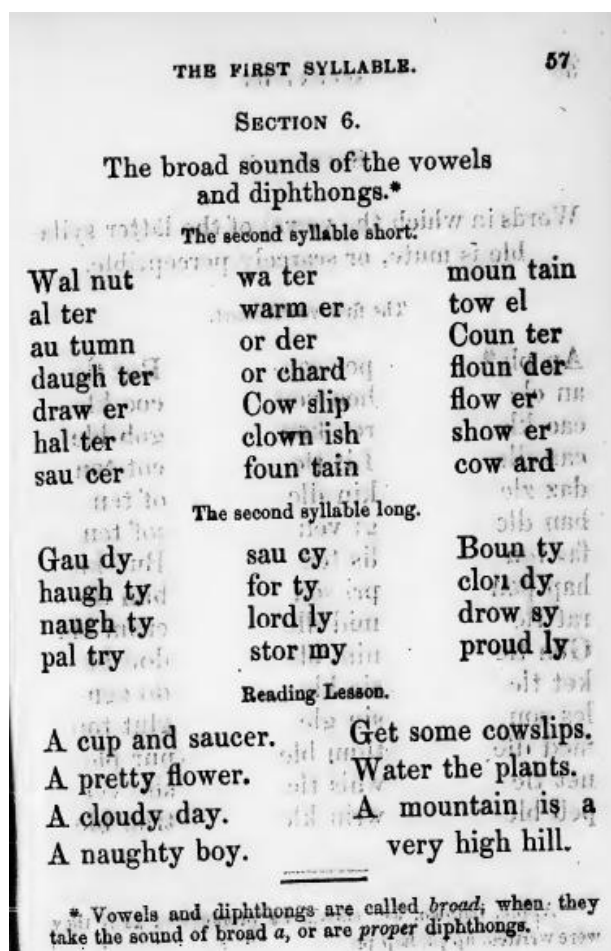


Figura 9: Exemplo de trabalho de pronúncia, ortografia e vocabulário do *An English Spelling Book*  
Fonte: MURRAY, 1823, p. 57

Todos os textos selecionados nesta obra foram compostos por histórias verdadeiras que, nas palavras do autor, deveriam sempre ser preferidas em detrimento das ficções, de modo a incentivar o aluno a reproduzir as situações lidas, uma vez que “‘o que o homem já fez, o homem pode fazer’. Nós acrescentamos que ‘o que as crianças já fizeram, as crianças podem fazer’”<sup>46</sup> (MURRAY, 1823, p. vi). O ato de privilegiar temáticas cotidianas não pode ser visto como uma inovação, pois as gramáticas desde o século XVI o faziam, trazendo diálogos sobre os temas cotidianos, como, por exemplo, sobre o jantar, vestimentas e visitas a amigos.

Na terceira parte da obra, o autor disponibilizou palavras mais difíceis para os alunos, regras de ortografia e de pronúncia, bem como artigos diversos, nos mesmos padrões daqueles verificados nas partes anteriores, e contendo orientações de comportamentos virtuosos, como, por exemplo, no texto *Duties of Children* (Deveres das Crianças), em que as crianças aprendem que, entre as virtudes necessárias, estão o amor ao pai, à mãe e aos irmãos, a necessidade de não interferir nos assuntos que não lhe dizem respeito, a importância em sempre falar a verdade e nunca ser rude com ninguém, não olhar e nem zombar de pessoas velhas, deficientes ou feias, o cuidado para que o desperdício não ocorra, entre outras (MURRAY, 1823, p. 99-110).

Para E. Jennifer Monaghan e Arlene Barry (1999, p. 9-11), o uso de *spelling books* se propagou a partir do século XVI, mas se tornou frequente no século XVIII, sendo destacado o seu papel não apenas no desenvolvimento vocabular, como, também, nas práticas de leitura e na divulgação de preceitos religiosos e de moralidade. Interessante destacar que a obra de Murray se tornou popular na Inglaterra oitocentista, mesmo sendo Murray americano, e apesar do bom número de *spelling books* britânicos existentes no período, como o de William Mavor, por exemplo.

A abrangência dos *spelling books*, de Murray (1823), foi comprovada em diversas partes do mundo, como, por exemplo, na Inglaterra, nos Estados Unidos, no Brasil e no Canadá. De acordo com as pesquisas de Elaine Gold (2004, p. 89), sobre os programas de ensino canadense do século XIX, em 1821, os compêndios de Murray foram adotados em todos os anos de estudo do *Morning Program of York Common School*, conforme Quadro 2, em que ficou evidente que o *Spelling Book* de Murray foi o único material indicado dessa natureza.

---

<sup>46</sup> “‘what man has done, man may do’.” We add, that ‘what children have done, children may do’” (Texto original. Tradução minha).

Class	Books Used
1st Class of Boys	Murray's English Reader; Murray's Grammar and Exercises; Gray and Walkinghame's Arithmetic
1st Class of Girls	Enfield's Speaker; Murray's Grammar and Exercises; Carpenter's Scholar Assistant; Walkinghame's Arithmetic
2nd Class of Boys	New Testament, Murray's Grammar and Spelling Book
2nd Class of Girls	Barrie's Reader, Murray's Grammar; Carpenter's Assistant; Scott's Lessons; Writing
3rd and 4th Classes	Testament and Murray's Spelling Book

Quadro 2: Os livros utilizados no *Morning Program of York Common School*, no Canadá, em 1821.  
Fonte: GOLD, 2004, p. 88

Após a análise da obra de Lindley Murray (1823), fica evidente que nos Programas de Ensino do Imperial Collegio de Pedro II, vistos até aqui, foram privilegiados os compêndios destinados ao trabalho da leitura virtuosa, tendo como base as práticas de memorização de vocabulário e de ensino de gramática a partir do texto, reforçando as atividades de recitação, memorização, tradução e versão.

### 3.4 Os Programas de Ensino de 1877 e 1878

O Programa de ensino do Imperial Collegio de Pedro Segundo para o ano de 1877 foi organizado tendo como base o Decreto n. 6.130, de 01 de março de 1876, impondo grandes mudanças no ensino de inglês, com a redução de horas para este idioma, que passava a ficar restrito ao quinto ano, enquanto que o francês teria aulas no segundo e terceiro anos, e o grego e alemão, no sexto e no sétimo. O programa de inglês deveria, segundo o Decreto, estar pautado no estudo da “Grammatica, themes, versão de prosadores e poetas portugueses e ingleses, gradualmente mais difíceis; conversação” (BRASIL, 1876e, p. 256-261).

Os livros indicados no programa de 1877 foram divididos, pela primeira vez, em livros para aulas e livros para exames. No primeiro grupamento, foram indicados a *grammatica Ingleza* de Fillipe da Motta de Azevedo Corrêa; o *Petit cours de versions*, de Sadler; o *National Fifth Reader*, de Parker e Watson; a *Selecta Nacional*, de F. J. Caldas Aulete e a *Selecta de Poesias Sacras*, do Pe. Caldas. Nos livros para exames, foram sugeridos: *Ensaio sobre a Crítica*, de Pope; *The Vicar of Wakefield*, de



Goldsmith; *Robin Crusoe*, de Defoe; *Suspiros poéticos*, de Magalhães; *Fastos da Igreja*, de Rabello da Silva; e *Da Educação*, de Garret (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 75).

Apesar de ter sido indicado apenas no quinto ano, o estudo do inglês trouxe muitas mudanças no programa de 1877, com a introdução de duas novas seletas de textos na língua inglesa: o *Petit cours de versions* e o *National Fifth Reader*, em substituição ao *The Class Book* e *An Spelling Book*, bem como três seletas de textos em português e uma obra em língua portuguesa sobre educação, o que pode sugerir a utilização dos pensamentos educacionais presentes no livro de Garret como fonte de material para a versão na língua inglesa, com o duplo objetivo de educar a mocidade nos preceitos da moral, e praticar a língua por intermédio de técnicas de tradução. Desta forma, na obra “*Da Educação*”, composta por cartas endereçadas a uma “senhora”, os alunos deveriam entrar em contato com as discussões teóricas do autor no que se refere a quatro grandes temas: a educação doméstica ou paternal, comum aos dois sexos; a educação ginásial pública, para os meninos; a educação maternal, para o sexo feminino; e a educação pública propriamente dita (GARRET, 1829).

Segundo os modelos considerados como sendo de moral elevada, apresentados na obra de S. L. de Almeida Garret (1829), os alunos poderiam estudar a língua inglesa pela versão neste idioma, reforçando os padrões de valorização à pátria, uma vez que, segundo o autor, “nenhuma educação pôde ser boa se não for eminentemente nacional”, bem como de respeito às práticas que valorizam a moral e os bons costumes, já que o autor procurou “reduzir a educação moral, ou do coração, a um princípio unico, simples e fácil”, que leva aos “deveres naturaes e da familia, aos da sociedade, da cidade, do Estado, da religião” (idem, p. x, xiv).

No ano seguinte, um novo programa de ensino foi proposto, em resposta à promulgação do Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878, trazendo, mais uma vez, grandes mudanças na definição das disciplinas por ano letivo e na determinação de quantidades de cadeiras, com o retorno de dois anos letivos para o estudo do inglês e o acréscimo do estudo do italiano, limitado ao terceiro ano de estudo. As demais línguas foram divididas entre os sete anos, com cada idioma devendo ser estudado em dois anos consecutivos, da seguinte forma: francês, no primeiro e no segundo; inglês, no terceiro e quarto; alemão, no quarto e quinto; e grego, no sexto e sétimo (BRASIL, 1879a, p. 207-209).

As obras indicadas neste programa de ensino foram bastante similares ao verificado no programa anterior. No terceiro ano do ensino de inglês, os professores deveriam trabalhar a “Grammatica, themes, leitura e tradução de prosadores fáceis”, com indicação da *Grammatica Pratica da Língua Inglesa*, de Phillipe da Motta de Azevedo Corrêa; e *Vocabulário e Diálogos* e *Petit cours de versions*, ambos de Sadler, como livros para a aula; e *History of Greece* e *The Vicar of Wakefield*, ambos de Goldsmith, como livros para exames. No quarto ano, foram propostos trabalhos para o “desenvolvimento das regras de lexicologia e syntaxe; versão de prosadores e poetas classicos portuguezes e inglezes; conversação”, utilizando, para tanto, além da gramática de Phillipe da Motta de Azevedo Corrêa, o *National Fifth Reader*, de Parker e Watson; e a *Selecta Nacional*, de F. J. Caldas Aulete, como livros para aula. Para os exames, deveriam ser adotados *Essays on criticism*, de Pope; *Robin Crusoe*, de Defoe; *Fastos da Igreja*, de Rabello da Silva; e *Da Educação*, de Garret (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 81-84).

### **3.4.1 *Petit cours de versions; exercises for translation, English into French, by Percy Sadler. New York: Leypoldt & Holt, 1867.***

De acordo com Theophile Gautier e Claudine Lacoste-Veysseyre (1988, p. 87), Percy Sadler nasceu na Inglaterra, em 1790, e foi professor de língua inglesa do Collège Chaptel, em Paris, não se sabendo ao certo o ano de sua morte. Suas obras destinaram-se ao ensino da língua inglesa, por meio do francês, destacando-se: *Grammaire Anglaise Simplifiée et Réduite a Vingt-Une Leçons* (1831), *Sadler's Poetical Preceptor, the First Part Containing a Theoretical and Practical Treatise on English Prosody... The Second Part Comprises a Copious Selection from the Most Celebrated British Poets... the Whole Forming a Course of English Poetry* (1837); *Manuel Classique de Conversations Françaises et Anglaises, en une Série de Dialogues Destinés a Faciliter la Pratique de la Conversation Familiere* (1847), *Cours Gradué de Langue Anglaise en Trois Parties* (1853); *Art of correspondence English and French* (1854); *The Stepping Stone to French Pronunciation and Conversation: containing Several Hundred Questions and Answers Adapted to the Capacity of Young Minds* (1854); *Exercices Anglais ou Cours de Thèmes Gradués pour Servir de Développements aux Règles de la*

*Grammaire Anglaise Pratique et de Toutes les Autres Grammaires* (1861); *Translating English into French* (1863); e *Manuel de Phrases* (1867).

Entre 1877 e 1898, três obras diferentes de Sadler foram indicadas para o estudo no Collegio de Pedro II, sendo elas, *Petit Cours de Versions*, *Manuel de Phrases* e *Vocabulário e Diálogos*. Como as obras publicadas pelo autor foram sempre nas línguas inglesa e francesa, não havendo nenhuma obra em português, é muito provável que *Vocabulário e Diálogos* seja uma referência ao livro *Manuel de phrases françaises et anglaises, contenant de nombreux vocabulaires des mots les plus usités, suivis chacun de petites phrases élémentaires servant d'exercice, précédés d'une série de leçons préparatoires, avec traduction interlinéaire, accompagné de dialogues familiers, a l'usage des classes élémentaires* (1867), uma vez que há uma menção direta à palavra *vocabulaires*, neste compêndio, bem como a *dialogues familiers*, provando haver uma parte da obra dedicada à prática de ensino pautada no trabalho de diálogos. Em 1882 a obra *Manuel de Phrases* foi indicada no Programa de Ensino do Collegio de Pedro II, o que reforça ainda mais a hipótese dos dois livros serem, na realidade, o mesmo, citado de formas diferentes.

O *Petit Cours de Versions*, indicado nos Programas de Ensino de 1877, 1878, 1892 e 1893, contém 261 páginas, apresentando oitenta e nove pequenos textos, dos mais variados temas, na língua inglesa, para versão na língua francesa, e, ao final do compêndio, oitenta e quatro páginas de um pequeno dicionário inglês – francês, reafirmando a grande influência da língua francesa, que era utilizada como suporte para o ensino de inglês, uma vez que, segundo o autor, os alunos se beneficiariam mais se o estudo fosse conduzido na língua francesa. Assim, seguindo a tendência dos livros de leitura do século XIX, Sadler (1867) destacou, no prefácio, a preocupação com o teor dos textos utilizados e com a proficiência nos dois idiomas, sem descuidar da educação da juventude, já que os escritos procuram “imprimir a verdade moral e os sentimentos nobres <sup>47</sup>” (idem, p. iii).

As questões morais e de formação de espírito são constantes nesta obra e podem ser facilmente encontradas nas passagens apresentadas, como, por exemplo, no texto “*Cruelty of King John*”, em que são narradas as perversidades do Rei John diante dos judeus, finalizando a história com a máxima “Ninguém precisa temer a punição, a menos que mereça”; e a humanidade presente nos atos heróicos de Luiz XIV, em

---

<sup>47</sup> “*impress moral truth and noble sentiments*” (Texto original. Tradução minha).

“*Humanity of Louis XIV*”, em que é narrado o encontro de um cientista italiano com o rei francês, uma vez que aquele desejava apresentar uma arma mais poderosa que pólvora, recebendo, como resposta, que o homem já possui os meios de destruição suficientes para a aniquilação da sociedade e que o cientista tivesse cuidado, pois poderia receber uma boa recompensa pela sua descoberta, mas que, em respeito pela raça humana, seria mais prudente guardar e nunca divulgar esse segredo (idem, p. 13-15).

**3.4.2 *The national fifth reader: containing a treatise on elocution; exercises in reading and declamation; with biographical sketches, and copious notes. adapted to the use of students in English and American literature, by Richard G. Parker e J. Madison Watson. New York: A. S. Barnes & Co., 1867***

Richard Green Parker (1798-1869) e James Madison Watson (1816-1892) foram dois educadores e escritores norte-americanos do século XIX, de Boston e Nova Iorque, respectivamente, com vasta produção individual voltada para o ensino da língua inglesa, tendo ficado famosos pela produção da série *The National Reader*, com o reconhecimento de vários críticos da época.

Além da obra aqui analisada, outros cinco compêndios foram produzidos pelos dois autores, conjuntamente, sendo eles: *The National First Reader, or, word builder* (1860); *The National Second Reader: containing lessons in punctuation; and progressive and pleasing exercises in reading, accompanied with simple and comprehensive definitions and the pronunciation of all doubtful words* (1857); *The National Third Reader: Containing exercises in articulation, accent, emphasis, pronunciation and punctuation, numerous and progressive exercises in reading; and notes explanatory of different words and phrases, on the pages where they occur* (1865); *The National Fourth Reader: containing a course of instruction in elocution; exercises in reading and declamation, and copious notes, giving the pronunciation and definitions of words, biographical sketches of persons whose names occur in the reading lessons, and the explanation of classical and historical allusions* (1859); e *The National Pronouncing Speller: Embracing a Strictly Graded Classification of the primitive, and the more important derivative words of the English language, for oral*

*spelling; numerous exercises for writing from dictation; the principles of orthoepy and orthography; rules for spelling; prefixes, affixes, &c. &c.* (1870).

Entre os entusiastas pela série de leitura, destaca-se o Superintendente das escolas públicas de Cincinnati, nos Estados Unidos, ao publicar uma crítica no *Ohio Educational Monthly*, de 1 de julho de 1859, afirmando ter feito uma análise detalhada dos livros publicados, o que o fez poder afirmar que não há como pensar em uma forma pela qual “a série possa ser melhorada, tanto no que se refere à autoria, quanto ao estilo da publicação. Certamente não há uma obra superior”<sup>48</sup> (THE OHIO EDUCATIONAL MONTHLY, 1860, p. 299).

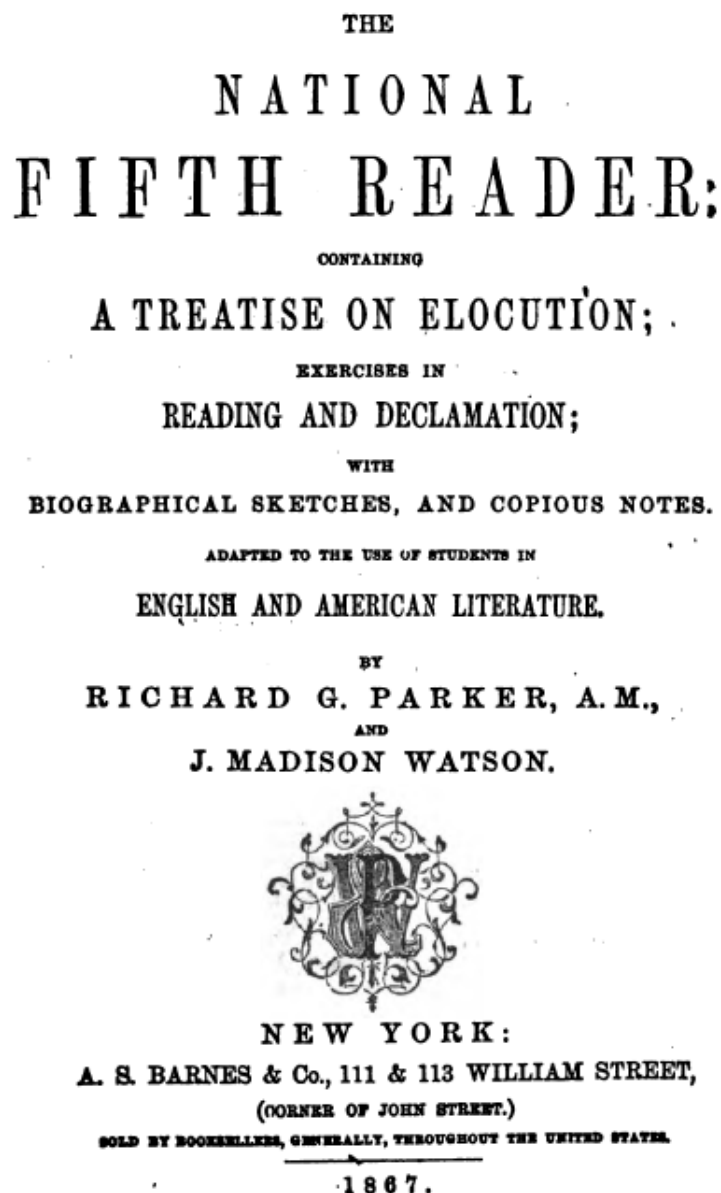


Figura 10: Capa do livro *The National Fifth Reader*  
Fonte: PARKER; WATSON, 1867

<sup>48</sup> *The Series could be improved, either as to authorship or style of publication. It certainly has no superior* (Texto original. Tradução minha).

O *The National Fifth Reader*, indicado no Programa de Ensino do Collegio de Pedro Segundo, de 1877 e 1878, é um compêndio de 605 páginas, voltado para o trabalho da leitura, com uma parte inicial dedicada à elocução, principalmente à ortoépia, com destaque para a articulação de sons, a formação de sílabas e a tonicidade das palavras. A segunda parte foi dedicada aos exercícios de leitura e diálogos, com enxertos a serem lidos, traduzidos e recitados. Nas palavras dos autores, expressas no prefácio, esta obra foi escrita com o objetivo de se constituir em um “livro de referência; e apresentar uma coleção de textos tão ricos, variados, perspicazes e atrativos, que seriam capazes de atender todas as mentes, em todos os tempos e em todas as ocasiões”<sup>49</sup> (PARKER; WATSON, 1867. p. 3), fazendo com que o trabalho de preparação da mocidade para uma vida virtuosa fosse assegurado.

Para a composição da segunda parte, foram selecionados 90 textos de prosa, 92 em versos e 16 diálogos, todos contendo uma nota biográfica, ao final das passagens, com o objetivo de valorizar as histórias de vida dos escritores, consolidando, mais uma vez, uma relação de autores, tais como Thomas Carlyle, Coleridge, Oliver Goldsmith, David Hume, John Lock, Longfellow, Shakespeare, Thomas Moore, John Milton, entre outros, fortalecendo o cânone do século XIX.

Os diálogos da obra de Parker e Watson (1867, p. 285), diferentemente daqueles encontrados em boa parte dos compêndios oitocentistas, não giram em torno de situações cotidianas, sendo, geralmente, excertos retirados de textos preparados para o teatro, como, por exemplo, o diálogo *Gil Blas and the old Archbishop*, de autoria de Alain Le Sage, um novelista francês, nascido em 1668 (PARKER; WATSON, 1867. p. 285).

As passagens publicadas sempre trazem mensagens de reflexão, que auxiliam o aluno na busca por modelo de moral e virtude a serem seguidos, o que pode ser verificado nos fragmentos *Ode to adversity* (Thomas Gray), *Ambition* (Gold Pen) e *Darkness* (Lord Byron). O alto teor literário dos textos escolhidos se constitui em um dos pontos fortes da obra, ressaltados pelos autores, no prefácio

As obras de muitos autores, antigos e modernos, foram consultadas, e mais de uma centena de escritores padrão do idioma Inglês, de ambos

---

<sup>49</sup> “book of reference; and to present a collection of pieces so rich, varied, perspicuous, and attractive, as to suit all classes of minds, all times, and all occasions” (Texto original. Tradução minha).

os lados do Atlântico, foram selecionados para que pudesse haver uma coleção, rica em tudo aquilo que possa auxiliar no entendimento, melhorar o gosto, e cultivar o coração, e que, ao mesmo tempo, possa fornecer toda a variedade de estilo e exemplificar os princípios da retórica, e formam um líder e elocucionista<sup>50</sup> (PARKER; WATSON, 1867, p. 3).

O modo pelo qual a obra foi preparada encantou muitos críticos, especialmente aqueles relacionados às escolas americanas. Assim, o superintendente da *Common School* de Connecticut, ao analisar a obra, destacou ter tido uma leitura agradável e que, se corretamente utilizada, “irá não apenas melhorar a leitura dos estudantes, como também ajudar a cultivar o gosto pelas produções dos melhores autores da língua inglesa”<sup>51</sup> (THE OHIO EDUCATIONAL MONTHLY, 1860, p. 299).

A partir da análise das obras indicadas, pode-se afirmar que, apesar do destaque que a conversação passou a receber nos Programas de Ensino de 1877 e 1878, é necessário perceber que todos os modelos de trabalho giravam em torno da gramática e leitura. Esse entendimento é fundamental para que se compreenda a ideia de conversação compartilhada no século XIX, tendo como base as obras produzidas para essa finalidade. Assim, conforme já destacado, por conversação, não se pretendia trabalhar a oralidade em detrimento da leitura e da gramática, e sim oferecer exemplos de escrita considerados como de alto valor estético e moral, para que a expressão oral pudesse partir da prática acentuada de leitura em voz alta, memorização e recitação.

### 3.5 O Programa de Ensino de 1882

As mudanças propostas no Decreto n. 8051, de 24 de março de 1881, podem ser percebidas no que se refere à ordem das cadeiras de línguas ensinadas por ano de estudo, uma vez que as mesmas quantidades foram observadas. Ficou determinado que o francês deveria ser estudado no segundo e terceiro anos; o inglês, no quarto e quintos;

---

<sup>50</sup> *The works of many authors, ancient and modern, have been consulted, and more than a hundred standard writers of the English language, on both sides of the Atlantic, have been laid under contribution to enable the authors to present a collection, rich in all that can inform the understanding, improve the taste, and cultivate the heart, and which, at the same time, shall furnish every variety of style and subject to exemplify the principles of Rhetorical delivery, and form a finished leader and elocutionist* (Texto original. Tradução minha).

<sup>51</sup> *will not only improve the student in reading, but help to cultivate a taste for the works of the best authors in the English language* (Texto original. Tradução minha).

o alemão e o grego, no sexto e sétimo; enquanto que o italiano ficaria restrito ao sétimo e último ano (BRASIL, 1882a, p. 225-234).

Os tópicos de inglês a serem trabalhados em sala de aula também foram modificados, cobrindo-se um maior número de aspectos gramaticais que observado nos programas anteriores. Assim, no quarto ano de inglês, os alunos estudariam “Grammatica: estudo das raízes; themas: leitura, recitação, analyse e versão de prosadores e poetas ingleses e portugueses, gradualmente mais difíceis” e, no quinto, os mesmos tópicos do ano anterior, com o acréscimo de “conversação, Notícia succinta da origem, desenvolvimento e indole da lingua inglesa”. Com praticamente o mesmo conteúdo trabalhado nos dois anos, os livros indicados eram, na sua grande maioria, os mesmos, não havendo mais a distinção entre livros para a aula e aqueles para os exames. Destaque deve ser dado à indicação da *grammatica practica da lingua ingleza*, de Phillipe da Motta de Azevedo Corrêa; *The National Second Reader*, de Parker e Watson, *Manuel de Phrases*, de Percy Sadler; *Dicionario inglez-portuguez e portuguez-inglez*, de Lacerta e o *dicionario inglez-francez e francez-inglez* de Spiers (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 94-109).

Dois fatos importantes podem ser ressaltados quando da análise dos Programas de Ensino de 1882. Inicialmente, tem-se o primeiro momento em que um dicionário bilíngue foi incluído, mesmo já tendo sido indicado o *English spelling book*, de Murray, no plano de 1862. Os livros de soletramento foram considerados os pioneiros no processo de ensino de uma língua estrangeira, de acordo com Aurox (1982), e as listas de palavras eram recorrentes em um grande número de gramáticas produzidas desde o século XVI, mas é importante destacar que, mesmo considerando a grande importância do trabalho vocabular para o ensino da língua inglesa, por se constituir em um dos pilares do método baseado na gramática e na tradução, como já visto, a presença de dicionários ainda não havia sido referendada e o *spelling book* de Murray não se preocupou em trabalhar a tradução das palavras e frases apresentadas.

**3.5.1 *Manuel de phrases françaises et anglaises, contenant de nombreux vocabulaires des mots les plus usités, suivis chacun de petites phrases élémentaires servant d'exercice, précédés d'une série de leçons préparatoires, avec traduction interlinéaire, accompagné de dialogues familiers, a l'usage des classes élémentaires, by Percy Sadler. Paris: Librairie Française et Anglaise de Truchy, 1867***



O *Manuel de Phrases*, de Sadler (1867), destinado ao ensino do inglês, a partir do francês, foi dividido em duas partes, com 250 páginas e 42 lições. Na primeira, intitulada *Cours Gradué de Langue Anglaise*<sup>52</sup>, foram apresentadas listagens de palavras, por tema, sempre em duas colunas, a primeira, em inglês e a segunda, em francês, seguidas de frases traduzidas no francês, com foco em pontos gramaticais guiados pelo conjunto lexical trabalhado na unidade. Na lição IV, por exemplo, foram listados alguns adjetivos relacionados a sentimentos, com a consequente tradução, em francês, e algumas frases combinando o vocabulário apresentado e a construção esperada para o ponto gramatical a ser estudado, no caso, frases modais. Assim, foram encontradas frases em inglês similares a *he would be healthy*, e o conjunto das palavras, frases e traduções disponibilizadas na obra possibilitaria que o discente entrasse em contato com a língua por meio da leitura, tradução e recitação (SADLER, 1867, p. 11-12).

Após essa parte inicial, são encontradas quinze páginas de exercícios, todos baseados na tradução literal das frases apresentadas, do inglês para o francês, compondo, ao total, 42 exercícios, um para cada lição estudada, finalizando, assim, o que o autor denominou de lições preparatórias ou curso gradual da língua inglesa (idem, p. 61-76).

Na segunda parte, tem-se o Manual de frases na língua francesa e inglesa, apresentando, em duas colunas (a primeira na língua inglesa e a segunda na língua francesa), listas de substantivos e frases baseadas nos vocábulos listados, em um total de 35 de unidades, chamadas de vocabulários. O destaque dado para o ensino da gramática a partir do vocabulário faz com que o aluno possa refletir sobre as construções, ao acompanhar as perguntas e respostas dadas em cada lição, prática essa associada às costumeiras sessões de memorizações, ditados e recitações.

Na parte final, vinte e três diálogos familiares foram disponibilizados, nos dois idiomas, a partir das mesmas temáticas recorrentes desde as gramáticas do século XVI, com destaque para os agradecimentos e falas sobre as horas, o tempo, o jantar, as línguas e a leitura. Ao final, um resumo gramatical sobre conjugação de verbos foi apresentado, com o intuito de revisar o conteúdo assimilado, a partir da internalização das regras gramaticais de conjugação verbal (SADLER, 1867). Observou-se, mais uma vez, uma associação entre estudo gramatical e a apresentação de textos voltados para a

---

<sup>52</sup> Curso Gradual de Língua Inglesa (Texto original. Tradução minha).

inculcação de valores e comportamentos sociais na mocidade, reforçando o trabalho vocabular, de tradução e versão e de memorização de textos e regras gramaticais.

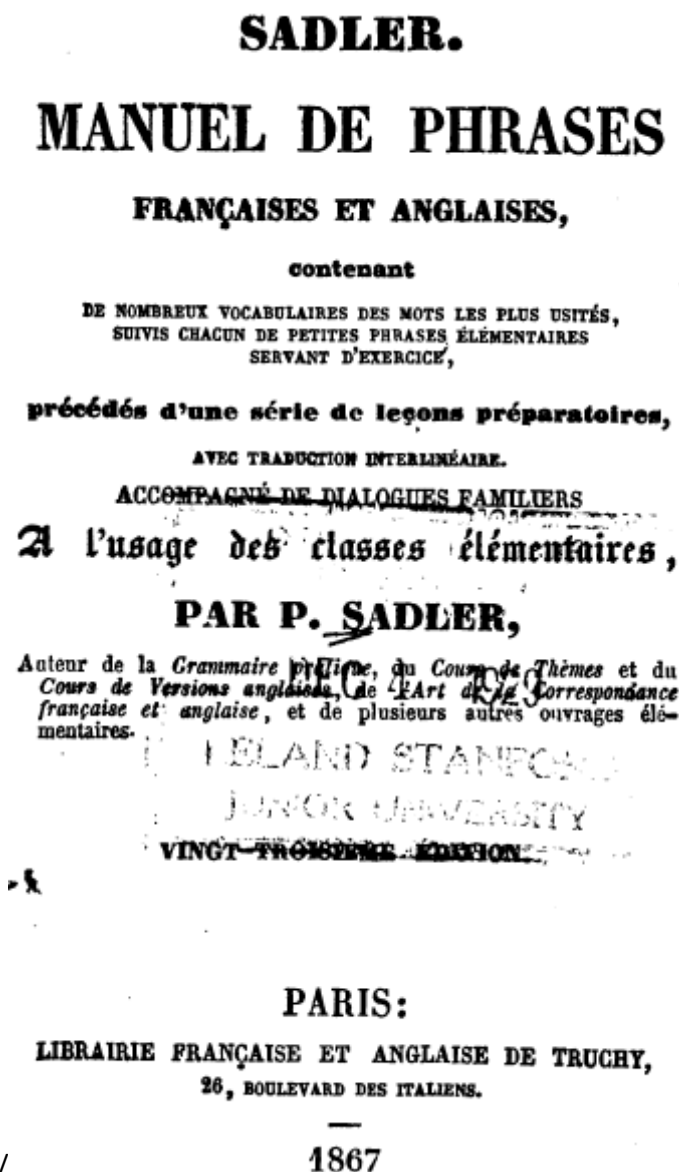


Figura 11: Capa do livro *Manuel de Phrases*  
Fonte: SADLER, 1867

Os diálogos familiares devem ser vistos como fonte de estudo gramatical, bem como de modelos de moral a serem seguidos, havendo uma exteriorização das crenças da época. Ao analisar o Diálogo XI – *On languages*, por exemplo, algumas informações são passadas como verdades universais, como o fato de que o inglês é mais fácil que o francês, e que o melhor meio para aprender é pelas práticas auditivas, o que faz com que o professor nativo seja o mais desejado, principalmente se for um “homem bem

educado, ou você aprenderá a língua incorreta e uma falsa pronúncia”<sup>53</sup> (SADLER, 1867, p. 194-195).

No diálogo XIII – *On learning*, é apresentado um exemplo de matérias estudadas por homens e mulheres. O homem do diálogo aprendia latim, francês, música e inglês, enquanto que a sua irmã estava se dedicando ao italiano, música, desenho e inglês, e o aprendizado ocorrerá “se ela prestar atenção”<sup>54</sup> (idem, p. 197-198). O latim era quase sempre estudado por homens, que também se dedicavam ao francês e inglês, com o objetivo de melhor preparação para os assuntos comerciais. Já para as mulheres, o desenho deveria ser objeto de estudo e dedicação, e o inglês e francês somente como acessórios para as leituras romanescas, uma vez que esse mercado por romances e novelas começava a aumentar na Europa e, também, no Brasil. Para Nelson Werneck Sodré (1966), a leitura de romances cresceu muito no Brasil do século XIX, tanto no que se refere a obras nacionais, como europeias, principalmente as francesas e inglesas. Por serem lidos por mulheres, os romances estavam repletos de histórias criadas para agradar o gosto feminino.

Se a parte mais numerosa do público era constituída pelas moças casadouras e pelos estudantes, e o tema literário por excelência devia ser, por isso mesmo, o do casamento, misturado um pouco com o velho motivo do amor, a imprensa e a literatura, casadas estreitamente então, seriam levadas a atender a essa solicitação premente (SODRÉ, 1966, p. 227-228).

Uma imagem um pouco mais negativa do inglês foi observada na obra do francês Sadler (1867), no diálogo XXIII, *of the English*, ao narrar o gelo aparente desse povo. O autor nos levou a pensar que são todos mal-educados, e a frieza de um povo pode ser associada à educação. Foi destacado, no entanto, que o aumento do contato com os ingleses fazia com fossem percebidas as belezas do país, que merecia ser visitado por todos (idem, p. 218-220).

Mesmo abordando temas sobre os ingleses e a sua língua, o francês é o destaque central dessa obra. A adoção de uma gramática com frases traduzidas para o francês, associada a um dicionário inglês-francês e francês-inglês, comprova que o francês teve

<sup>53</sup> “well educated man, or you learn bad language, and a false pronunciation” (Texto original. Tradução minha).

<sup>54</sup> “if she pays attention” (Texto original. Tradução minha).

grande destaque no cenário educacional, inclusive nas décadas finais do século XIX, mesmo após o crescimento do inglês e a presença inglesa em terras brasileiras. A ocorrência destes compêndios evidencia que o francês ainda era uma língua importante, não só para o acesso à cultura mundial, como, também, para o aprendizado do inglês.

Essa influência francesa é bastante expressiva no Brasil, a partir das obras de Sadler, considerando-se a indicação do *Petit cours de Versions*, em 1877; Vocabulário e Diálogos (*Manuel de Phrases*) e *Petit cours de versions*, em 1878; e *Manuel de Phrases*, em 1882. Além dessas indicações, a presença da *Grammaire Pratique de la Langue Anglaise* (1852) no NUDOM do Colégio Pedro II também sinaliza ter sido Percy Sadler um autor de referência para o ensino, não só de francês, como, também, de inglês, no Brasil.

**3.5.2 *The national second reader: containing lessons in punctuation; and progressive and pleasing exercises in reading, accompanied with simple and comprehensive definitions and the pronunciation of all doubtful words, by Richard Greene Parker and J. Madison Watson. New York: A. S. Barnes & Co., 1857***

As 224 páginas do *The National Second Reader* foram divididas em duas partes: a primeira, dedicada ao estudo da pontuação, e a segunda, com os exercícios de leitura propriamente ditos, divididos em 73 lições. Em cada lição, encontrei uma seleção de vocábulos considerados como de maior dificuldade, com as definições em inglês, e uma tentativa de transcrição para a melhor compreensão da pronúncia de algumas dessas palavras. Essa mesma preocupação com a transcrição em cada texto foi também verificada na obra *The National Fifth Reader*. Logo após a apresentação do texto e os exercícios de articulação, o aluno teria a oportunidade de estudar a divisão de sílabas, tonicidade e pronúncia, consideradas por Parker e Watson (1857) como indispensáveis para o estabelecimento de conversações na língua inglesa, que, conforme o Programa de Ensino de 1882, deveriam ser trabalhadas em sala de aula. Esta conversação precisava estar pautada na leitura dos textos apresentados e na pronúncia correta do texto lido.

Os autores, no prefácio, justificaram a não colocação das autorias dos textos, por terem sido, na grande maioria, criações próprias ou adaptações dos já existentes, o que se constituiu em uma diferença em relação ao *The National Fifth Reader*, já que, nesta

obra, observou-se uma coletânea de escritos já publicados e, ao final de cada texto, o aluno se deparava com uma nota biográfica do autor. Em quase todas as lições de leitura do *The National Second Reader*, uma gravura foi introduzida, para ilustrar o texto e deixar a leitura mais agradável, conforme intenção dos autores, atestada no prefácio.

A introdução de imagens foi uma inovação nos compêndios oitocentistas, principalmente as gravuras coloridas, que se tornaram mais frequentes quando da disseminação do método direto, nas últimas décadas do século XIX, e se intensificaram no século XX. O *The National Second Reader* foi a primeira obra indicada para o Colégio de Pedro II, em que figuras foram utilizadas como recurso pedagógico de apoio ao conteúdo trabalhado.

## LESSON VIII.

**Pause, a stop.**

**Curved, formed into a curve;  
bent.**

**Point, the sharp end of any  
thing; a mark.**

**Enough (e nŭf), plenty.**

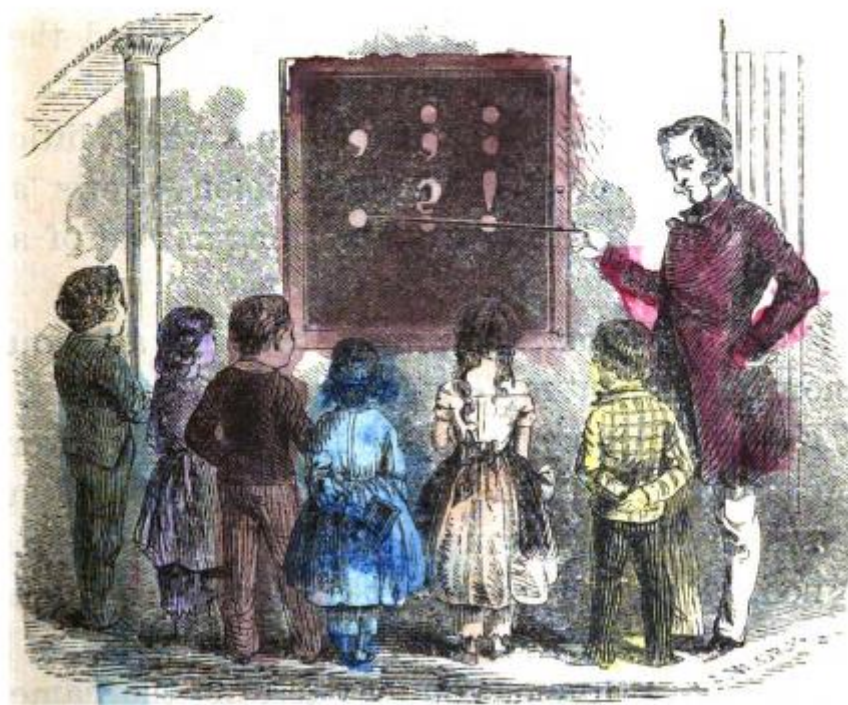


Figura 12: Ilustração do livro *The National Second Reader*

Fonte: PARKER; WATSON, 1857, p. 25

Como já destacado anteriormente, a preocupação com a introdução de atividades focadas na experimentação, indução, ludicidade e comunicação foram observadas ao longo dos séculos, antes da sistematização do método direto, como fora atestado pelos trabalhos de Comenius (2002 [1630]), Locke (1983 [1690]), Verney (1991 [1746]), Rousseau (1979 [1762]), Herbart (2006 [1806]), Pestalozzi (2006 [1806]) e Calkins (1886 [1861]), por exemplo, levando a uma difusão de obras repletas de gravuras a partir do final do século XIX. De acordo com Pestalozzi ([1806] 2006, p. 96), a fantasia é essencial para o desenvolvimento da capacidade de observação da criança e, conseqüentemente, para o aprendizado, o que justifica a necessidade de variação de atividades, jogos e figuras, buscando sempre o lúdico.

Desde o início do século XIX, a máxima de que as coisas deveriam ser apresentadas antes das palavras foi difundida, baseada nas descobertas de que o concreto deveria vir antes do abstrato. Seguindo esse raciocínio, muitos autores defenderam a inserção de dispositivos mais lúdicos nos compêndios, com destaque para Pestalozzi ([1806] 2006, p. 115), por ter sido um propagador da inserção de desenhos nas aulas e compêndios, para evitar que os alunos continuassem repetindo palavras e frases memorizadas, ausentes de qualquer significação, e que não levariam ao aprendizado. O *The National Second Reader* buscou, dessa forma, dar maior ludicidade ao ensino de inglês, associando texto e imagem nos compêndios de língua inglesa.

A obra de Parker e Watson apresenta, assim, alguns traços do método direto, ao conter gravuras, ao se preocupar com a pronúncia, e ao trabalhar a língua inglesa no próprio inglês, sem traduções, e com a inserção de lista de palavras e definições no próprio idioma. Nas palavras dos autores, o compêndio foi preparado com o objetivo de “proporcionar entretenimento e interesse no aluno”<sup>55</sup>, alguns dos princípios do método direto (PARKER; WATSON, 1857, p. v).

As diferenças e semelhanças entre o *The National Second Reader* e *The National Fifth Reader* podem ser melhor compreendidas a partir da análise do quadro comparativo disponibilizado logo a seguir

	<i>The National Second Reader</i>	<i>The National Fifth Reader</i>
Quantidade de páginas	22 páginas	605 páginas

<sup>55</sup> *to amuse and interest the pupil* (Texto original. Tradução minha).

Partes da obra	2 partes: a primeira: pontuação; a segunda: exercícios de leitura.	2 partes: a primeira: elocução; a segunda: exercícios de leitura.
Quantidades de textos	73 textos	182 textos e 16 diálogos
Autoria	Textos autorais ou adaptados	Coletânea de textos com nota biográfica
Dificuldade dos textos	Textos adaptados, nível controlado	Textos autênticos, nível mais avançado
Características dos livros	Ilustrações monocromáticas e coloridas	Textos sem figuras

Quadro 3: Quadro comparativo das características encontradas nos livros *The National Second Reader* e *The National Fifth Reader*.

Fonte: PARKER; WATSON, 1867; 1857 (quadro preparado pela autora)

A Revista *The California Teacher*, de dezembro de 1864, dedicou uma página inteira do periódico para exaltar os benefícios da utilização das obras do *The National Reader*, de Parker e Watson, destacando que, ao contrário do que aconteceu com vários livros publicados em série, os de Parker e Watson não perderam em qualidade, na medida em que a série foi aumentada, sempre publicando coisas novas e coerentes com as mudanças e expectativas educacionais verificadas pelos autores. Essa qualidade fez com que, segundo o periódico, os autores não precisassem dar 20% de desconto para incentivar a vendagem, como corriqueiro na época, respaldados no sucesso e na grande difusão das obras. O sucesso das coletâneas do *The National Reader* foi comprovado, nos Estados Unidos, pelas diversas escolas públicas que adotaram esses materiais, tendo sido encontrados, por exemplo, nas escolas de Nova Iorque, Michigan, Washington DC, Minnesota, Pennsylvania, Brooklyn, Trento, Millersville, New Jersey, Keeseville, Albany, Stamford, New London, Portland, Minneapolis, Chicago, Olympia e Buffalo (THE CALIFORNIA TEACHER, 1863, p. 148).

### 3.6 O Programa de Ensino de 1892

O Programa de 1892, o primeiro da República, foi desenhado tendo como base o Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, que aprovou o regulamento da instrução

primária e secundária do Distrito Federal e a mudança de nomenclatura do Imperial Collegio de Pedro II para Gymnasio Nacional; e o Decreto n. 1075, de 22 de novembro de 1890, que aprovou a regulamentação para a referida instituição de ensino. Nesta peça legislativa, a instrução secundária do Brasil foi reafirmada como sendo “necessária e suficiente assim para a matrícula nos cursos superiores da Republica, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social” (BRASIL, 1890g, p. 3865).

O curso da instrução secundária continuava com a duração de sete anos e, no que se refere ao ensino de línguas, deu-se a eliminação do estudo do italiano e retirada da obrigatoriedade do estudo do inglês, que passava a ser opcional para o terceiro, quarto e quinto anos, cabendo ao aluno optar entre este idioma e o alemão. O francês voltou a ser estudado em três anos (primeiro, segundo e terceiro) e o grego passou para o quarto e quinto, retirando qualquer estudo de línguas nos dois últimos anos. (BRASIL, 1890g, p. 3865-3869).

Nos três anos de estudos de inglês, os alunos se dedicariam à gramática, leitura, tradução, versão e exercícios de conversação, mudando-se a gradação, a cada ano. Inicialmente, ter-se-iam noções rudimentares, passando-se para um estudo fácil, e culminando com exercícios mais difíceis. No quarto ano, foram indicados a pequena gramática de Bensabat e a obra *Petit Cours de versions*, de Percy Sadler. Já no quinto ano, a obra de Sadler deixou de ser indicada, com a inclusão do *Graduated Reader*, de J. Hewitt; da *Selecta*, de Herrig; da *Seleccção litteraria*, de Fausto Barreto; do dicionário de Alfredo Elwes e de um drama de Shakespeare, escolhido a cada ano pelo professor (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 110-117).

A indicação da *Selecta* de Herrig, no programa de 1892 é, muito provavelmente, uma referência à obra *The British Classical Authors*. Trata-se de uma coletânea de 708 páginas, dedicadas à prosa e poesia de autores clássicos, tanto da Inglaterra quanto dos Estados Unidos, desde a era Elizabetana até meados do século XIX. A cada texto apresentado, o aluno entrava em contato com um parágrafo biográfico inicial do autor, e notas de rodapé contendo o sinônimo de palavras consideradas como de difícil entendimento. A utilização de compêndios desta natureza foi defendida no prefácio da obra, em que Ludwig Herrig (1865) destacou que os livros de leitura deveriam ocupar um papel de destaque e receber muita atenção do professor, para que os alunos fossem treinados na língua e recebessem uma educação baseada nos melhores exemplos



perpetuados pela literatura, justificando a necessidade de trabalhar autores de destaque, como, por exemplo, William Shakespeare, Francis Bacon, John Milton, John Locke, Alexander Pope, Daniel Defoe, James Montgomery, Longfellow e Benjamin Franklin, consolidando, mais uma vez, um grupo de autores seletos, ou seja, um cânone literário recorrente.

**3.6.1 *Grammatica Ingleza Theorica e Pratica. Redigida sob um plano inteiramente novo e compreendendo um curso completo de exercicios sobre a etymologia e syntaxe*, by Jacob Bensabat. Porto: Lello & Irmão Editores, 1862**

A gramática de Jacob Bensabat (1823-1916) teve grande difusão no século XIX, tanto em Portugal como no Brasil, conforme atestado pelo autor, no prefácio de sua obra, intitulado “Duas Palavras”. Neste prólogo, o autor declarou ter sido esta sua primeira obra, e, pelo esmero constante, alguns aprimoramentos foram feitos nas edições seguintes, no que se refere à ortoépia, justamente a parte com a qual o autor mais desprende tempo, e cuidado, por ser a mais escabrosa no estudo da língua inglesa (BENSABAT, 1880, p. 5). O contrário foi observado na gramática de Motta (1873), que dedicou apenas quinze páginas a esta seção.

Conforme destacado na capa de seu compêndio, Bensabat escreveu outras obras, como, por exemplo, *Novo método prático para aprender a ler, escrever e falar a língua inglesa*; *Novo dicionario inglez-portuguez*; *Novo metodo de leitura e traducção ingleza*; *Nova grammatica practica da lingua ingleza*; *Nova selecta franceza*; *Novo metodo portuguez para o ensino de leitura sem soletração*; *O Francez sem mestre*; *O Inglez sem mestre*; *O Italiano sem mestre*; *O Alemão sem mestre*; *Temas Graduados de Inglez*; e *Temas correntes de Francez*. Além dos títulos referendados na sua *Grammatica Ingleza Theorica e Pratica*, foram também publicados *Grammatica preparatoria da infancia por perguntas e respostas: Theoria e aplicação* (1883) e *Metodo da lingua ingleza* (s/d).

Pode-se afirmar que as obras de Bensabat tiveram uma boa circulação no Brasil, não somente levando-se em consideração a afirmativa feita no prefácio do seu compêndio, mas, também, pelo fato de ter sido indicado em quatro programas de estudo do Gymnasio Nacional (1892, 1893, 1895 e 1898) e de terem sido encontrados sete títulos do autor na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro: *Gramática Inglesa Teórica e*

*Prática* (19?); *Nova grammatica pratica da lingua ingleza: accoommodada para o uso das escolas publicas e particulares, comprehendendo na orthoepia lições progressivas de leitura e seguida de exercícios praticos sobre a etymologia e syntaxe* (1893); *Novo diccionario inglez-portuguez: composto sobre os dictionarios de Johnson, Webster, Grant, Richardson, etc.. seguido de um vocabulário geographico e outro de nomes pessoas que se escrevem differentemente nas duas lingua* (1880); *Novo methodo de leitura e traducção ingleza* (1880); *O francês sem mestre em 50 lições: obra redigida num plano inteiramente novo... adaptado ao uso dos portugueses e dos brasileiro* (19?); *O inglês sem mestre, em 50 lições: obra redigida num plano inteiramente novo* (1907); e *O italiano sem mestre em 50 lições: obra redigida num plano inteiramente novo para uso das familias, de todos os estabelecimentos de instrução dum e outro sexo, dos que se se dedicam ao comércio e à indústria, dos que frequentam as escolas de artes e officios, etc., ... adaptado ao uso dos portugueses e dos brasileiros* (1951).

A *Grammatica Inglesa Theorica e Practica*, de Bensabat (1902), contém 381 páginas, e é dividida em quatro partes: ortoépia, morfologia, syntaxe e contrução, e ortografia. Esta última, apresentando as regras básicas de divisão silábica, em apenas cinco páginas. A obra é finalizada com uma lista dos principais verbos ingleses, seguidos das preposições que os regem, exemplos e tradução, bem como da disponibilização dos sinais de pontuação usuais e as principais contrações e abreviações da língua inglesa. As 107 páginas finais de exercícios de morfologia e syntaxe comprovam o caráter teórico-prático desta obra.

É importante ressaltar que o compêndio de Bensabat (1902) contém as quatro partes da gramática, destacadas desde o século XVI, e que continuaram sendo estudadas por grande parte dos compêndios do século XIX. Estudar gramática continuava sendo, mesmo nas décadas finais do século XIX, utilizar uma obra repleta de regras gramaticais a serem memorizadas, com predomínio da morfologia e etimologia, e acompanhada de exercícios focados na tradução e memorização.

As vinte e seis páginas dedicadas à ortoépia mostram a preocupação do autor em trabalhar o som das letras, individualmente, partindo para a combinação de vogais, sílabas e padrões de acentuação. Destaque deve ser dado às transcrições de sons feitas pelo autor e sua tentativa em enfatizar os sons longos pela repetição das letras selecionadas para aquele som específico, como pode ser observado, por exemplo, na

transcrição das palavras *pain* (peinn), *people* (piipl) e *soon* (suunn) (BENSABAT, 1902, p. 15).

Na parte da morfologia e sintaxe, foi observado um trato diferenciado com a gramática, uma vez que, além da exposição detalhada das regras, algumas observações relacionadas a contextos variados, que levam a mudanças de estrutura, foram apresentadas na forma de notas de rodapé, dando uma maior interatividade e praticidade quando do estudo das normas gramaticais. Como exemplo, pode ser citado o modo pelo qual o autor abordou, na morfologia, a apresentação dos verbos regulares, nos tempos simples e compostos. Após a devida explanação, a seguinte nota de rodapé foi disponibilizada: “Se analisarmos a linguagem composta *I do plant*, veremos que esta expressão não é mais que um modo elíptico de dizer *I do the action of planting*; ou faço a ação de plantar” (idem, p. 85). Da mesma forma, na parte da sintaxe, ao discorrer sobre a concordância do verbo com o sujeito, tem-se a seguinte explicação:

Note-se que os Ingleses modestamente colocam o pronome da primeira pessoa depois da segunda e terceira. Os portugueses à imitação de Latinos dizem: *Eu e Cícero estamos bem* (Ego et Cicero valemus); os Ingleses porém alterando dizem: *Cicero and I are well* (idem, p. 171).

Ao se referir aos exercícios de etimologia e sintaxe, no prefácio da obra, Bensabat (1902) reforçou serem indispensáveis “para pôr em prática as regras gramaticais antecedentes, e exercitar os estudantes na conversação” (idem, p. 6). Interessante observar a associação feita entre os exercícios apresentados e a prática da conversação, uma vez que, ao analisar atentamente os tipos de exercícios propostos, ficou evidente a percepção do autor sobre esta prática, que corresponde ao que rotineiramente era creditado à conversação no século XIX, ou seja, o fornecimento de padrões de escrita, que deveriam ser lidos, repetidos, memorizados e recitados, para que modelos virtuosos e de escrita fossem internalizados e, a partir de então, utilizados. Para a compreensão do pensamento do autor, é importante a análise dos exercícios colocados ao final do compêndio, das páginas 269 a 375.

Inicialmente, foram disponibilizadas questões de morfologia. O primeiro exercício exemplifica o tipo de exercício desenvolvido no compêndio, tendo-se como base o método da gramática e tradução, uma vez que os alunos entram em contato com um

texto em português, seguido da versão na língua inglesa, com espaços a serem preenchidos com palavras em inglês, no plural. A ideia de conversação, então, estava pautada, não no estabelecimento de situações interacionais, com as quais os alunos poderiam iniciar uma conversa, e sim na exposição de textos que poderiam servir de exemplo para recitações e assimilações de padrões considerados como de valor.

O mesmo padrão é observado quando do trabalho com gênero dos substantivos, adjetivos, artigos, pronomes, verbos e auxiliares. Os exercícios empregados na morfologia, apesar de focados em técnicas de tradução, no caso, versão para a língua inglesa, não são tão mecânicos como as corriqueiras atividades de simples decodificação de signo linguístico e memorização, uma vez que, neste tipo de exercício, o aluno deve refletir sobre quais as palavras que melhor se encaixam nos espaços dados. É muito provável, no entanto, que, após esse momento inicial, o aluno tenha sido levado a complementar seus estudos recitando o texto, até mesmo, de cor.

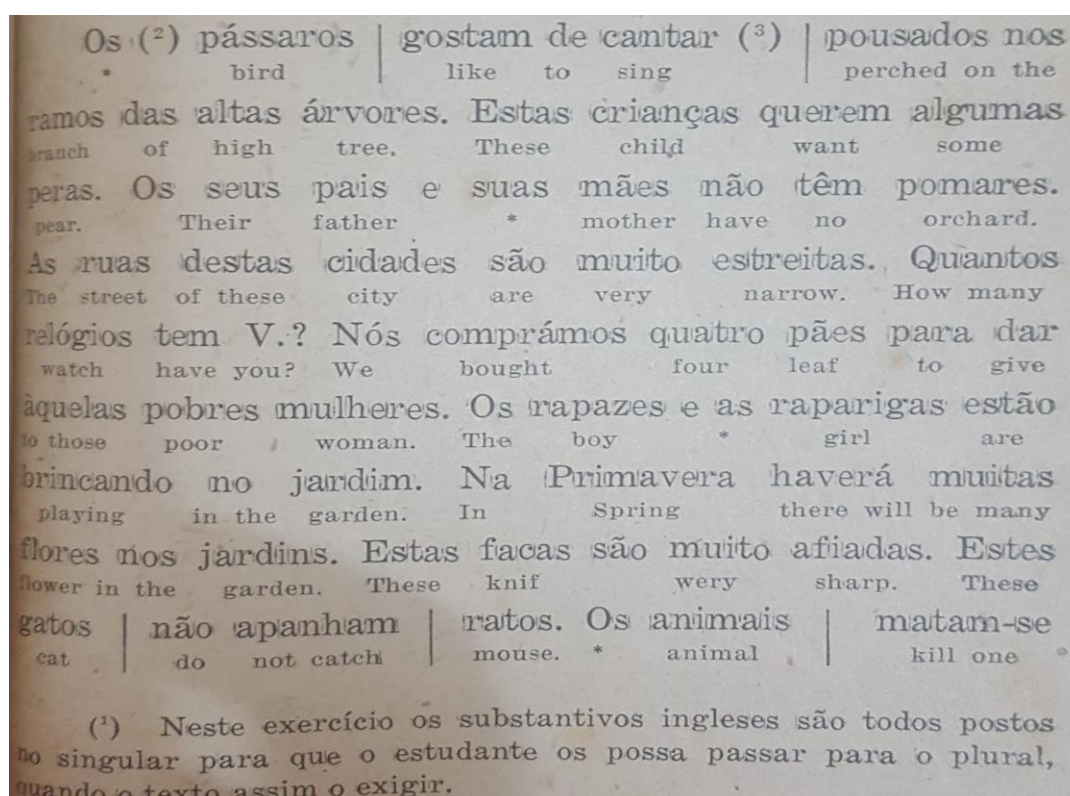


Figura 13: Exemplo de atividade de morfologia da gramática de Bensabat  
 Fonte: BENSABAT, 1902, p. 270

Os exercícios de sintaxe foram disponibilizados por intermédio de 28 pequenos textos na língua portuguesa, para que fossem devidamente traduzidos na língua alvo.

Em cada texto, o autor focou em pontos gramaticais específicos, na mesma ordem do apresentado na morfologia, com o objetivo de, pela repetição de estruturas, consolidar o aprendizado, por intermédio da contínua repetição, o que pode ser comprovado com o excerto a seguir:

Um cristão considera o mundo como um lugar de desterro, onde encontra ciladas, dificuldades, e perigos. Que infeliz situação é aquela que obriga um pai em sua defesa a expor os defeitos de seus filhos. Eu sou inglês; porém, meu pai é espanhol. O melhor café vem de Moca, cidade de Arábia. Seu tio é capitão ou coronel? O pai dele era fidalgo. Ele vendeu o açúcar a um xelim o arrotoel, e a seda a meia libra a jarda (BENSABAT, 1902, p. 340).

Os textos empregados, apesar de, quase sempre, destacarem situações relacionadas a padrões de moral a serem seguidos, com a inserção de frases carregadas de toer ético, são desconexos, reforçando a ideia de que, mais importante que o contexto, são as práticas de tradução. Fica, assim, implícito, que só com a constante tradução, a língua poderia ser corretamente empregada, devendo-se trabalhar conteúdos capazes de auxiliar os alunos na obtenção de uma polidez admirável. A conversação, nesse cenário, seria uma extensão do trabalho gramatical e de memorização de textos.

**3.6.2 *Graduated English reader. Estrada suave para o perfeito conhecimento da lingua inglesa mediante excerptos escolhidos e gradativamente coordenados dos melhores autores ingleses e norte-americanos para uso de seus discipulos*, by James Edwin Hewitt. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia, 1885**

O *Graduated English Reader* foi publicado, no Rio de Janeiro, por James Edwin Hewitt, em 1885, atingindo a 16ª edição em 1922 e a 21ª em 1930, o que comprova ter sido um compêndio de grande circulação no Brasil. A relação entre ensino e literatura foi realçada na parte dedicada a “Algumas Considerações sobre a Lingua e Litteratura Inglesa”, escrita em português, em que são pontuadas as influências dos saxões, normandos e franceses na formação da língua inglesa, desde o século XI, destacando a influência do latim. A relação entre língua e literatura foi considerada como essencial para todo aquele que desejasse aprender o idioma, por privilegiar as melhores

influências europeias e harmonizar “o tetrico e o espirituoso, o devoto e o viril, o sublime e o fantástico, o profundo e o superficial, enfim, todas as luzes e sombras multiformes do pensar e sentir humano” (HEWITT, 1922, p. xvi-xvii).

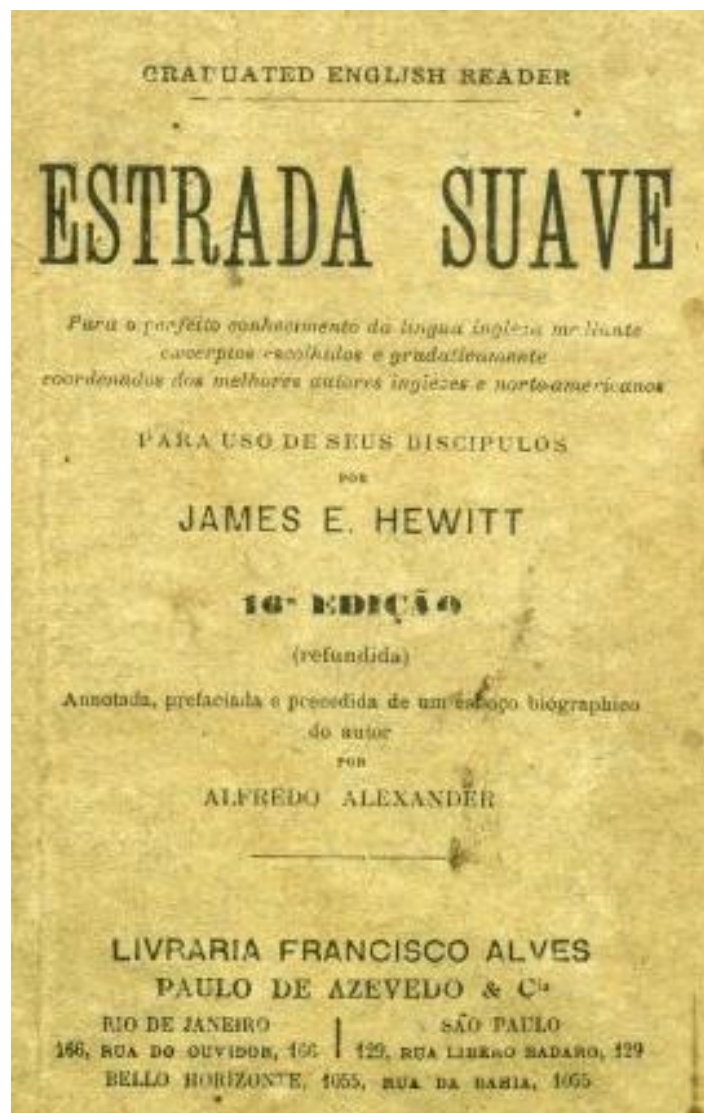


Figura 14: Ilustração da capa do livro *Graduated English Reader*  
Fonte: HEWITT, 1885, 1922

A literatura inglesa foi exaltada quando comparada com as demais, principalmente, com a francesa, em uma tentativa de consolidação de cânones literários e científicos, destacando-se Robert Boyle, Adam Smith, Darwin, Bacon, Lock, Stuart Mill, Spencer, Byron, Chaucer, Milton, Pope, Walter Scott, com uma predileção pelos métodos indutivos, defendidos por Locke e Spencer. As traduções francesas destes autores, disponíveis no mercado, foram criticadas por Hewitt (1922, p. xxiii-xxiv), ao defender que apenas as ideias superficiais dessas obras originais tinham sido extraídas,

sendo fundamental a leitura dos clássicos, no inglês. Esta explicação justificava a necessidade de inserção de obras como *Estrada Suave* para o ensino do idioma.

Hewitt (1922) afirmou, em sua obra, que a Inglaterra possuía todas as qualidades daquelas nações consideradas como civilizadas, com o diferencial de ser o país que mais cultivava a moral e a decência em suas publicações, elevando o valor do uso dos escritos ingleses como materiais a serem utilizados com a mocidade (1922, p. xxiv-xxv).

Tanto a lingua como litteratura ingleza, pois, submetidas á cultivação ininterrupta de mil anos têm chegado a alto gráu de excellencia moral e intellectual, e proporcionam ao philologo, ao philosopho e ao historiador as mais abundantes materias. Na educação da mocidade brasileira o estudo d'esta lingua levado bastante longe para a apreciação da litteratura teria o mais útil influxo. Entrariam os estudantes em contato, não só com outras maneiras de exprimir o pensamento, como também com outros modos de pensar, differentes de tudo quanto se encontra em paizes latinos (HEWITT, 1922, p. xxvi-xxvii).

Esta obra foi elaborada tendo como base a seleção de textos na língua inglesa, sem tradução para a língua portuguesa, privilegiando a prosa e poesia. Inicialmente, foram trabalhados cinquenta contos, anedotas e fábulas, começando com textos de três linhas, e finalizando com um de 25 páginas. Entre as fábulas disponibilizadas, encontram-se muitas bastante conhecidas, como a raposa e as uvas; o lobo e a ovelha; e o leão e o rato (idem, p. 1-96).

Os doze textos da seção História e Crítica foram acompanhados de críticas literárias, seguidas de dezenove escritos de ficção e imaginação, de autoria de Goldsmith, Daniel Defoe, Samuel Johnson e Charles Dickens, por exemplo. A obra foi finalizada com textos de prosa e poesia, de quarenta autores diferentes, sob a nomenclatura de Miscelânea literária (1922, p. 97-484). As 491 páginas desse compêndio reforçam a ideia de ensino baseado no trabalho textual, principalmente dos clássicos, como forma de fornecer modelos literários e de moral, que deveriam ser utilizados nas leituras, memorizações e recitações, uma vez que essas ações eram consideradas basilares para o trabalho de conversação e composição no século XIX.

É possível encontrar depoimentos, no período oitocentista, sobre a adoção desse compêndio, como, por exemplo, o de Juscelino Kubitschek, ao narrar sua trajetória para a aprendizagem da língua inglesa. Sob a orientação do professor José Edwards Jardim, estudou o idioma por intermédio da leitura e tradução, utilizando o livro

*Estrada Suave*, de Hewitt e, ao final de seus estudos, sentia-se capaz de “recitar, de memória, e com alguma desenvoltura, trechos de escritores clássicos da Inglaterra, principalmente Shakespeare e Byron” (KUBITSCHECK, 1974, p. 48).

De acordo com Ian Michael (1987), nas três últimas décadas do século XVIII, começou-se a discutir a leitura de literatura nas escolas, não só como objeto de ensino, mas, também, como fonte de modelos de moral e costumes a serem seguidos, aliado à função recreacional inerente neste tipo de texto. Assim, desde então, são recorrentes as inserções de materiais retirados de obras literárias, como é o caso do livro de Hewitt (1885), bem como o de Blair (1807), Parker e Watson (1857), Hillard (1861), Grauert (1861), Herrig (1865) e tantos outros do século XIX.

### **3.7 Os Programas de Ensino de 1893 e 1895**

O Programa de Ensino para o Gymnasio Nacional de 1893 foi delineado a partir do Decreto n. 1194, de 28 de dezembro de 1892, responsável pela aprovação do novo regulamento, que trouxe de volta a obrigatoriedade do estudo de alemão e do inglês, e, de inovação, acrescentou a quantidade de horas por disciplina, a cada ano de estudo. O Francês ocupou, mais uma vez, um papel de destaque, uma vez que, em todos os sete anos de estudos, o aluno entraria em contato com o francês. Nos quatro últimos anos, no entanto, apenas como revisão, e com apenas uma hora semanal de estudos. O inglês foi o segundo idioma em destaque, continuando a ser ofertado no terceiro (5 horas semanais), quarto (5 horas semanais) e quinto (4 horas semanais) anos, e, como revisão, no sexto e sétimo. O alemão passou a ser estudado no quarto, quinto e sexto anos, com revisão no último; enquanto que os estudos de grego foram alocados no quinto, sexto e sétimo anos (BRASIL, 1893, p. 1232-1235).

Ao analisar este programa de ensino de inglês, percebe-se que as indicações sobre o que cobrar em cada ano são exatamente as mesmas do programa anterior, reproduzindo-se as obras adotadas, na mesma sequência sugerida anteriormente. Como inovação, tem-se uma orientação pelo trabalho da escrita, sendo definida como “Exercícios copiosos sobre todas as regras ensinadas na teoria” (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 125-135). Trata-se, assim, de uma concepção de escrita como sinônimo de



resposta dada a questões gramaticais padronizadas e não como composição livre, valorizando, mais uma vez, a gramática, o vocabulário e a tradução.

Em 1895, um outro Programa de ensino foi publicado para o Gymnasio Nacional, em consonância com as disposições presentes no Decreto n. 1652, de 15 de janeiro de 1894. Poucas mudanças foram verificadas, quando comparado com o programa anterior. Nenhuma alteração foi observada no que se refere ao ensino de alemão e grego, continuando o mesmo destaque anterior dado ao ensino de francês. O inglês permaneceu sendo oferecido no terceiro, quarto e quinto anos, com uma redução no número de horas, que passou a ser de 3, 3 e 2, respectivamente, com a permanência de uma hora de revisão nos dois últimos anos (BRASIL, 1895, p. 28-33).

Os tópicos a serem estudados permaneceram pautados nas mesmas temáticas, com o trabalho da gramática elementar, da leitura, tradução e versão fáceis e exercícios de conversação, no terceiro ano; revisão da gramática, leitura, tradução de prosadores fáceis, exercícios de versão e conversação, no quarto ano; e leitura e tradução de autores mais difíceis, com exercícios de versão e conversação no quinto ano, sem destaque explícito para a gramática, o que chega a ser controverso, já que a gramática de Bensabat continuava sendo adotada. Assim, no terceiro ano, além da referida gramática, foi inserida, pela primeira vez, a obra *Primeiros Passos*, de James Hewitt; no quarto ano foi adotada a gramática de Bensabat, *Graduated English Reader*, de J. Hewitt e o dicionário de Castro de la Fayette; com a repetição das mesmas obras no quinto ano, e a inclusão do livro *Auctores contemporâneos*, de J. Ribeiro (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 145-154).

No programa de 1895, constatei um cuidado maior com a escrita nos estudos secundários, o que pode ser melhor percebido com o detalhamento dos conteúdos a serem trabalhados, de modo que, no quarto ano, foram dedicados “exercícios copiosos sobre todas as regras ensinadas na theoria, versão e tradução escriptas”. A escrita foi associada, mais uma vez, à tradução e versão, consolidando os preceitos do método baseado na gramática e na tradução, em que os exercícios de gramática e de tradução de vocábulos e textos norteariam todo o processo educacional. No quinto ano, a escrita esteve relacionada à “versão de prosadores portugueses e brasileiros modernos, alternando com as lições de grammatica. Dictado e versão no quadro preto. Prova escripta para ser corrigida e discutida em aula” (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 151-154), corroborando com a mesma ideia de levar o ensino para a exaustão do trabalho de

tradução e versão, ao ponto de serem necessárias as adoções de obras conceituadas na língua portuguesa, para que pudessem servir de modelos de moral notadamente reconhecidos e, como tal, dignos para o trabalho da versão, ou seja, da tradução da língua alvo para a língua materna.

**3.7.1 *Os primeiros passos da tradução da língua inglesa*, by James Edwin Hewitt. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia, 1893.**

Motivado pelo sucesso obtido com a obra anterior, uma vez que, em 1930, já contava com 21 edições, James Hewitt publicou um novo compêndio, em 1893, tendo este também sido adotado no Gymnasio Nacional, e atingido a 15ª edição em 1935. O fato de ter morado no Rio de Janeiro, bem como de ter sido o diretor do Externato Jasper e, logo depois, do Externato Hewitt, pode justificar a sua rede de sociabilidade nas últimas décadas do século XIX, e dar algumas pistas do porquê suas duas obras terem tido grande aceitação nos programas de 1892, 1893, 1895 e 1898, com a adoção simultânea das duas nos dois últimos Programas de Ensino.

Com a leitura do prefácio, tem-se a certeza de que este compêndio foi escrito para atender uma necessidade identificada em decorrência dos resultados obtidos com o *Graduated English Reader*, o que pode ser comprovado pela referência ao “benevolo acolhimento” que a primeira obra teve e a sua percepção de ter sido necessário disponibilizar uma outra, um pouco mais simples, de modo a servir como livro introdutório. Por este motivo, a obra “Os Primeiros Passos” ficou limitada ao terceiro ano, trabalhando a língua de forma mais rudimentar, enquanto que o *Graduated English Reader* passou a ser estudado no quarto e quinto anos (HEWITT, 1935, p. 4).

O autor inseriu “algumas notas grammaticais e explicativas”, como notas de rodapé, anexando, também, cinquenta e cinco páginas, ao final da obra, na forma de um dicionário Inglês-Português, contendo todas as palavras utilizadas no livro, bem como algumas explicações de expressões idiomáticas, quando esse auxílio se fazia necessário.

Como o objetivo era o de proporcionar uma obra menor e introdutória aos alunos do Gymnasio Nacional, este compêndio teve apenas 185 páginas, contrapondo-se às 491 do livro anterior. Houve um decréscimo no número de textos, passando de 141 a 100 pequenos excertos, cuja extensão variava entre 3 linhas e 23 páginas, dos mais variados

temas, prevalecendo, mais uma vez, aqueles carregados de teor moral, a serem usados como modelo entre os alunos, como pode ser observado nos seguintes textos: reputação (*Reputation*), coragem (*Courage*), patriotismo (*Patriotism*), o homem feliz (*The Happy man*) e coloque o homem certo no lugar certo (*Put the right man in the right place*) (HEWITT, 1935).

Diferentemente do observado na primeira obra de Hewitt, poucos dos textos disponibilizados em “*Os Primeiros Passos na Tradução da Língua Inglesa*” trazem a autoria, talvez, por terem sido produções do autor, na tentativa de buscar construções mais simples. Entre os 100 excertos apresentados, apenas três são relacionados a um autor específico, sendo eles, *Little Things*, de Dr. Chalmers, *The Pet Lamb*, de Wordsworth, e *The Wandering Boy*, de Kirke White (idem).

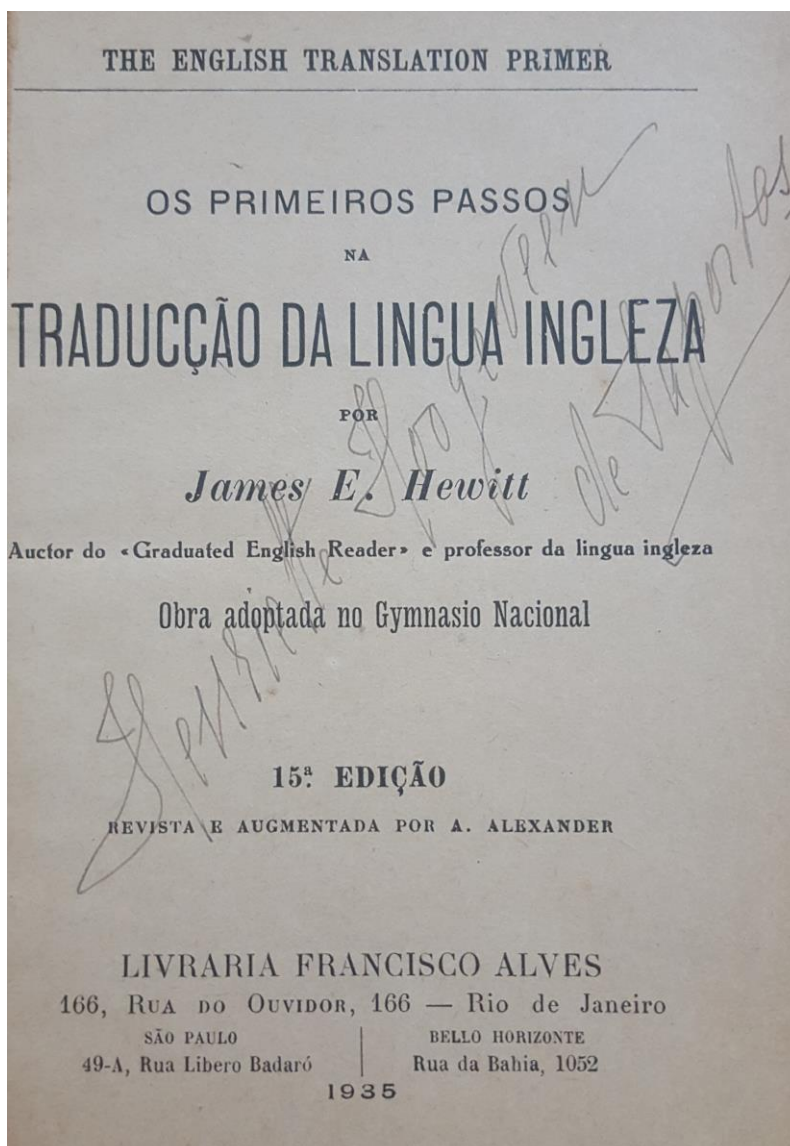


Figura 15: Ilustração da capa do livro *Os Primeiros Passos na Tradução da Língua Inglesa*  
Fonte: HEWITT, 1935

Conforme destacado no prefácio, a cada nova história apresentada, algumas notas explicativas eram disponibilizadas no rodapé, com orientações gramaticais e relacionadas à pronúncia, como observado na narrativa a seguir:

THE FIVE H'S (<sup>6</sup>)

Five of the sweetest (<sup>7</sup>) words in the English language begin with H: - Heart, Hope, Home, Happiness and Heaven (HEWITT, 1935, p. 6).

A nota de rodapé número 6 auxiliou o aluno na pronúncia correta da palavra, com a transcrição feita pelo autor para a forma *êitches*, enquanto que o número 7 forneceu uma explicação básica sobre a formação dos superlativos. Assim, texto, pronúncia e gramática foram tratados de forma simultânea durante toda obra, por intermédio de uma linguagem mais simplificada, uma vez que este compêndio foi desenvolvido com o objetivo de servir como material introdutório ao estudo mais aprofundado da língua, que seria conseguido com a utilização do *Graduated English Reader*

### 3.8 O Programa de Ensino de 1898

O último Programa de Ensino do século XIX foi lançado em 1898, em resposta ao regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundário nos Estados, publicado junto com o Decreto n. 2857, de 30 de março do mesmo ano. A ideia de ter o Collegio de Pedro II, agora referendado como Gymnasio Nacional, como modelo de ensino, foi mais uma vez destacada, desta vez com a menção literal de que essa regulamentação deveria também ser aplicada em todos os Estados. Por este Decreto, ficou determinada a oferta de dois cursos simultâneos: um de seis anos, denominado de curso propedêutico ou realista, e um outro de sete anos, chamado de curso clássico ou humanista, de modo que as disciplinas e cargas horárias pudessem ser distribuídas por cada um dos dois tipos de cursos ofertados (BRASIL, 1900, p. 348-353). No que se refere ao ensino de línguas, a distribuição foi feita conforme apresentado no Quadro 4.

Ano de curso	curso propedêutico ou realista	curso clássico ou humanista
1º ano	Francês – 5 horas Inglês ou alemão – 5 horas	Francês – 5 horas Inglês ou alemão – 5 horas
2º ano	Francês – 5 horas Inglês ou alemão – 5 horas	Francês – 5 horas Inglês ou alemão – 5 horas
3º ano	Francês – 5 horas Inglês ou alemão – 5 horas	Francês – 5 horas Inglês ou alemão – 5 horas
4º ano	Francês – 4 horas Inglês ou alemão – 4 horas	Francês – 4 horas Inglês ou alemão – 4 horas
5º ano	Francês – 3 horas Inglês ou alemão – 3 horas	Francês – 3 horas Inglês ou alemão – 3 horas Grego – 3 horas
6º ano	Francês – 2 horas Inglês ou alemão – 2 horas	Francês – 2 horas Inglês ou alemão – 2 horas Grego – 3 horas
7º ano	X	Francês – 1 hora Inglês ou alemão – 2 horas Grego – 3 horas

Quadro 4: Distribuição das disciplinas a serem cursadas no Gymnasio Nacional, por tipo de curso, de acordo com o Decreto n. 2857, de 30 de março de 1898.

Fonte: BRASIL, 1900, p. 348-353 (Quadro feito pela autora da tese).

As orientações específicas referentes aos programas de ensino detalharam a concepção de aprendizagem de línguas e forneceram as guias necessárias para que o professor pudesse trabalhar o idioma de sua especialidade. Pela primeira vez, observei um afastamento dos preceitos de um método baseado na gramática e na tradução, privilegiando-se a indução como forma de trabalho gramatical.

O ensino de inglês, novamente opcional, ficou distribuído em todos os 6 ou 7 anos de curso, com a adoção de obras variadas, a depender das orientações para cada ano. Assim, no primeiro ano, foi dado destaque ao ensino da gramática, com uma pequena diferença, “a proposito das lições”, o que significava um incentivo para a utilização de métodos mais intuitivos, em que a gramática fosse ensinada para fornecer as informações necessárias para auxiliar os textos lidos e/ou debatidos em sala de aula e não como uma finalidade de ensino (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 163).

Uma outra orientação chama a atenção para o primeiro ano, a de privilegiar “lições seriadas, abraçando, em phrases connexas, a vida diaria”, realçando o caráter prático do ensino, ao relacionar as situações vividas pelos alunos na sala de aula. Apesar desse destaque estar presente na legislação de 1898, já era uma constante no ensino de línguas, em decorrência da utilização de diálogos familiares, representando situações

corriqueiras e de exemplos de moral que deveriam ser ressaltados e seguidos. Mesmo com a indicação por um ensino mais intuitivo, a influência do uso da gramática e da tradução persistia, o que pode ser observado com a determinação pela cobrança da “Traducção de trechos faceis” das obras trabalhadas pelo professor (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 163).

Como indicação de livros a serem lidos, tem-se a sugestão de *Primeiros Passos*, de Hewitt; ou da obra de Sadler, sem a citação de qual livro deveria ser utilizado (ibidem). Três compêndios do autor já haviam sido nominados em outros programas: Vocabulário e Diálogos (referência provável à obra *Manuel de phrases*), *Petit cours de versions* e *Manuel de Phrases*. Como a *Grammaire Pratique de la Langue Anglaise* foi encontrada nos arquivos do NUDOM, sinalizando que houve uma circulação desta obra na instituição, há uma possibilidade desta gramática ter sido indicada. É importante destacar, no entanto, que, em decorrência da constatação de que algumas obras foram recorrentes ao longo dos programas publicados, é muito provável que o compêndio de Sadler tenha sido um dos já adotados em Programas de Ensino anteriores, muito provavelmente *Manuel de Phrases*, por ter sido o livro mais recorrente do autor nos demais programas.

No segundo ano, além da orientação pelo ensino da gramática e da tradução de trechos, dessa vez um pouco mais difíceis, houve referências para que o trabalho das lições pudesse ser dado por assunto, a partir dos “quadros moraes de Hotzel”, reforçando o cuidado com a inculcação de valores morais. Como obras de referências, foram colocadas a Pequena grammatica de Bensabat e Sadler, mais uma vez, sem indicação do compêndio de escolha (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 165).

No terceiro ano, foi exaltado o trabalho de “exercicios praticos e theoricos acompanhando as lições do livro”, já que a junção da parte prática e teórica era a orientação constante nos métodos intuitivos. Duas obras passaram a ser adotadas pela primeira vez no Gymnasio Nacional: *The English Reader*, de Hausknecht e *The English Student* (idem, p. 167), sem qualquer menção de autoria, dificultando a identificação da obra utilizada. O *The English Student* pode ser a segunda obra da trilogia de Emil Hausknecht (1853-1927), uma vez que o *The English Reader* havia sido indicado nesta mesma peça legislativa, faltando, apenas, o *The English Scholar*.

Para o quarto ano, além das traduções e versões já anunciadas, foram inseridos os exercícios de conversação e as composições, com a indicação do *The English Student* e

do livro *Graduated English Reader*, de J. Hewitt, adotado, pela primeira vez, em 1892, e recorrente nos programas de ensino de inglês desde então idem, p. 169).

Os programas das cadeiras de inglês, francês e alemão para o quinto ano foram omitidos no documento original do Programa de ensino do ano de 1898 e, para o sexto e sétimo anos a mesma obra foi adotada: a de Herrig, sem nenhuma menção a qual título deveria ser seguido. O único livro de Herrig citado nos programas analisados de 1850 a 1898 foi *Selecta*, em 1892, o que pode sugerir que tenha sido este o utilizado, muito provavelmente o compêndio *The British Classical Authors*, de 1865. Como conteúdos a serem trabalhados, foram destacados o estudo de autores modernos e a leitura (para o sexto ano) e séculos XVII e XVIII (sétimo ano), além da “Crítica litteraria oral e escripta feita pelos alumnos. Exercicios de conversação” (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 179, 183).

Como regra geral de ensino, ficou determinado, neste programa, que o método intuitivo deveria ser empregado, partindo-se sempre do ensino prático para o teórico, e ficando o domínio científico do assunto a ser ensinado sob a incubência do professor, para que as explicações fundamentais pudessem ser repassadas. No que se refere ao ensino da gramática, esta deveria estar limitada “ao que é strictamente indispensavel para que o estudante tenha uma norma objectiva de criterio quando quizer exprimir-se”, distanciando-se das orientações dos programas anteriores, focadas no trabalho gramatical. Como atividades empregadas, a recomendação passou a ser a de se partir de exercícios de leitura de poetas e prosadores, bem como biografias, para que o aluno fosse capaz de buscar explicações dos termos e expressões idiomáticas, por intermédio de algumas técnicas sugerias, como “exercícios de synonymia, paraphrase, emprego de vocabulos, reduccão de prosa litteraria a linguagem commum, do verso á prosa litteraria ou vulgar, assim como de composições variadas e sempre mais difficeis” (BRASIL, 1900, p. 355).

O texto escrito continuou sendo a base para o ensino, mas o enfoque mudou um pouco, já que a ênfase não era na tradução e versão, e sim nos exercícios de paráfrase e de reescrita, com simplificação de vocabulário, que auxiliariam no entendimento do texto, afastando-se da simples memorização de frases. Assim, o trabalho com a composição poderia ser feito de forma mais significativa e não apenas com a transcrição do que foi lido.

Entre as recomendações para as demais linguas vivas, destacaram-se os modelos literários, que deveriam servir de guia de estudos, com o objetivo de fazer com que “o aluno se torne apto no manejo das obras principais da litteratura franceza e ingleza dos seculos XVII, XVIII e actual, o da allemã de Goethe em deante”, e que, além do contato essencial com a literatura, o aluno adquirisse uma certa prática da língua oral e escrita (BRASIL, 1900, p. 355), constituindo-se em uma inovação em relação aos programas anteriores, já que, desde o programa de 1877, havia uma menção aos trabalhos de conversação e de versão, costumeiramente feitos pela declamação de trechos memorizados e traduções de textos, tendo sido a primeira vez que uma referência à aquisição de práticas orais e escritas foi identificada.

**3.8.1 *The English student, Lehrbuch Zur Einführung in Die Englische Sprache Und Landeskunde*, by Emil Hausknecht. Berlin: F. A. Herbig, Verlagsbuchhandlung, G. m b. H., 1926 [1896]<sup>56</sup>**

O subtítulo da obra *The English Student* foi escrito em alemão (*Lehrbuch Zur Einführung in Die Englische Sprache Und Landeskunde*) e explica, para os leitores, ser este um livro introdutório para o ensino da língua e cultura inglesa, com a preocupação de inserir, em suas 366 páginas, as temáticas que envolviam as preocupações diárias, como diálogos sobre o café da manhã, e textos culturais, como o descobrimento da América e o banquete real no Castelo de Windsor, utilizando diálogos, narrativas, lições de gramática, alguns mapas e ilustrações (HAUSKNECHT, 1926).

O livro *The English Scholar* foi escrito em parceria com o professor Alfred Rohs, com o subtítulo “*Special edition of The English Student for Beginners in the Higher Forms*”. Como o próprio nome indica, trata-se de um livro bastante similar, um pouco maior, com 440 páginas, e com variações na dificuldade das atividades e no modo como os textos se tornaram menos complexos, com mais exercícios e questões sobre os excertos lidos, para que a compreensão fosse facilitada (HAUSKNECHT, 1912). Os livros de Emil Hausknecht contêm, além de uma longa lista de vocabulário na língua

---

<sup>56</sup> Ao pesquisar os acervos online de bibliotecas nos Estados Unidos e na Inglaterra, encontrei referência a uma edição de 1896. No entanto, tive acesso apenas a uma outra, publicada em 1926, em Berlim. É muito provável, no entanto, que a edição utilizada no Collegio de Pedro II tenha sido a tradução de 1898, de Manoel Said Ali Ida, conforme detalhado nesta tese.



alemã, ao final do livro, traduções na língua inglesa, bem como alguns trechos explicativos em alemão.

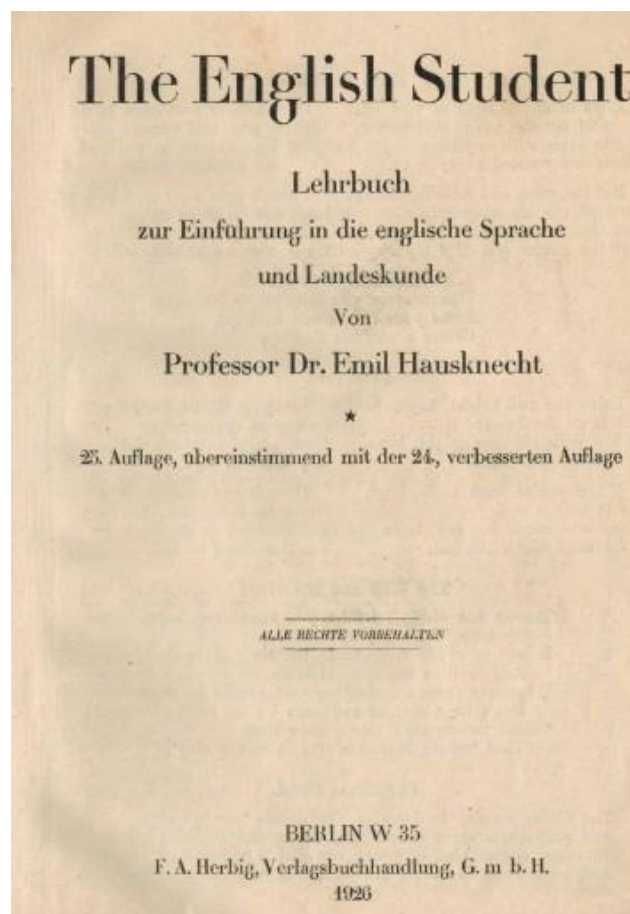


Figura 16: Ilustração da capa do livro *The English Student*  
Fonte: HAUSKNECHT, 1926

Com o objetivo de aproximar ainda mais essas obras com o cenário brasileiro, o Professor Catedrático de alemão do Gymnasio Nacional, o senhor Manoel Said Ali Ida (1861-1953), traduziu esta obra para o português, em 1898, com o título “*The English Student (O estudante de inglez) Methodo pratico natural para o estudo da lingua ingleza*”, pela Laemmert & Comp. editores. Sendo assim, é muito provável que esta tenha sido a versão adotada no Gymnasio Nacional. Para Said Ali, os livros alemães deveriam ser mais utilizados e traduzidos com maior frequência, pela excelente reputação dos materiais produzidos “na terra clássica da pedagogia, a Allemanha, onde mais que em nenhuma outra, são as questões de ensino encaradas com mais competencia e sinceridade, os methodos mais adiantados e eficazes” (REVISTA BRASILEIRA, 1898, p. 379).

É possível inferir que a indicação da obra de Hausknecht para o Programa de Ensino de 1898 tenha sido influenciada por uma possível indicação do prof. Said Ali, uma vez que este já havia se manifestado ser um defensor ferrenho dos pressupostos educacionais difundidos na Alemanha e, como havia sido nomeado professor Catedrático do Gymnasio Nacional em 1890, é de se esperar que, em 8 anos, tivesse obtido muito prestígio, a ponto de inserir a sua tradução da obra de Hausknecht, datada de 1898, entre os livros a serem adotados na instituição de ensino modelo da Corte. O fato da não indicação do nome do autor pode também significar ter sido a obra traduzida por Said Ali a adotada no Gymnasio, uma vez que, muito provavelmente, era conhecida entre seus pares, podendo ter sido, inclusive, bastante difundida.

O prestígio de Said Ali foi comprovado nas pesquisas de Evanildo Bechara (1962, p. 12), ao atestar que o professor do Gymnasio Nacional, em 1895, prefaciava as obras de vários poetas brasileiros, como Casimiro de Abreu, para a editora Laemmert, tendo sido enviado pelo governo à Europa, neste mesmo ano, para o estudo da sistematização do ensino secundário, principalmente o das línguas vivas, e suas impressões foram registradas nos relatórios enviados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

**3.8.2 *The English Reader, Ergänzungsband zu The English Student, lehrbuch Einführung in die englische Sprache und Landeskunde, by Emil Hausknecht. Berlin: Verlag von Wiegand & Grieben, 1894***

O *The English Reader*, publicado em Berlim, em 1894, é um livro de leitura, composto por 119 páginas, dos mais variados tipos textuais, finalizando com 23 páginas destinadas a apresentar as palavras mais comumente encontradas no livro, com as respectivas traduções para o alemão. Trata-se do primeiro compêndio indicado nos programas de ensino para o Collegio de Pedro II / Gymnasio Nacional em que a grande variedade de gênero de textual se constitui na principal característica da obra.

A diversidade de tipos de textos é comprovada ao serem encontradas pequenas biografias, descrições de invenções, de lugares, de instituições e de objetos, pequenas histórias, textos com referências a padrões de moral a serem seguidos, informações sobre dinheiro americano e britânico, medidas e pesos britânicos, modelos de variados tipos de cartas, diálogos, contas, recibos, anúncios de jornal, trava-línguas, charadas e informações importantes para a composição, como regras de pontuação, de uso de letras

maiúsculas, divisão de sílabas, e frases coloquiais. Todos os textos são apresentados em inglês e a referência ao alemão, no final do livro, comprova a influência desta língua nas situações educacionais do Brasil, principalmente no final do século XIX.

SIMPLE, SILENT, SPEEDY, and DURABLE.	BEWARE OF IMITATIONS. <b>SINGER'S</b> ARE SUITABLE ALIKE FOR <b>SEWING</b> HOME USE AND FOR FACTORIES. <b>MACHINES.</b> None Genuine without "SINGER" on the Arm.	TEN MILLION MADE AND SOLD. INSTRUCTION FREE. ANY MACHINE REPAIRED OR EXCHANGED.
Ten per cent. Discount for Cash. OR <b>ON HIRE</b> BY WEEKLY or MONTHLY PAYMENTS, WITH OPTION OF PURCHASE.		<b>THE SINGER</b> <b>MANUFACTURING CO.</b> (Management of United Kingdom). 39, Foster Lane, London, E.C. City Show Rooms: <b>147, CHEAPSIDE,</b> And 528 other Branch Offices through- out Great Britain and Ireland.

Figura 17: Modelos de anúncios de jornal, destinados para o ensino inglês, encontrados no livro *The English Reader*

Fonte: HAUSKNECHT, 1865, p. 108.

Os cinquenta e sete textos apresentados não foram acompanhados da indicação de autoria e, como não há um prefácio no início da obra, não é clara a intenção do autor com esta omissão, ficando obscuro se Hausknecht (1865) foi o próprio autor dos excertos de sua obra. Percebeu-se uma preponderância de temas que privilegiavam tanto a Inglaterra, ou por destacar célebres personalidades britânicas, como Isaac Newton, Charles Darwin e Francis Bacon, ou por intermédio da disponibilização de textos sobre localidades inglesas, como, as Ilhas Britânicas, o *Lake District*, *The Cotton Towns* e *Lincolnshire*; quanto os Estados Unidos, com textos, por exemplo, sobre Benjamin Franklin, os *Canions* do Colorado, *The Garden of the Gods* e *The Mount of the Holly Gross*.

Com a criação do Collegio de Pedro II, a língua inglesa conseguiu assegurar um lugar na esfera educacional do século XIX, no Brasil, mesmo que ainda inferior ao ocupado pelo francês, com uma indicação clara de livros a serem utilizados e práticas a serem atingidas, registradas, principalmente, nas descrições de como o ensino de línguas se processava até então, por diversos autores de compêndios, como, por exemplo, Phillipe Maria Motta de Azevedo Corrêa, na sua *Grammatica practica da Lingua Ingleza*.

Nesse cenário dominado pelos costumes ingleses em terras brasileiras (em decorrência dos privilégios comerciais assegurados pela Inglaterra com a vinda da família real portuguesa para o Brasil) e pela hegemonia francesa no cenário educacional, buscou-se, na seção 3, analisar o espaço ocupado pelo ensino do inglês, comparando-o com o do francês, por intermédio da investigação dos onze programas de ensino do Collegio de Pedro II e os compêndios indicados. Insuflados por um discurso de inovação, procurou-se identificar até que ponto a tradição, representada pelo trabalho da gramática e da tradução estava presente, frente a uma tentativa de inovar, com práticas voltadas para a conversação. Na seção 4, serão debatidas mais ideias relacionadas ao ensino secundário no Brasil oitocentista, com a análise de outras obras não presentes nos programas estudados na seção 3, e que se voltaram para o ensino dessa língua, que se tornava importante para a manutenção das relações comerciais entre o Brasil e a Inglaterra.

## **SEÇÃO 4**

### **COMPÊNDIOS OITOCENTISTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

O ensino de língua estrangeira no século XIX seguiu os padrões observados desde o século XVI, com destaque para o trabalho lexical, ênfase na memorização de regras gramaticais e longas passagens a ser decoradas, com duplo objetivo de promover a aquisição da língua e, ao mesmo tempo, formar o aluno nos preceitos da moral e dos bons costumes, em uma tentativa de inculcar os valores de respeito a Deus, à nação, e aos superiores, pela docilidade do corpo e do espírito. É comum encontrar nos compêndios oitocentistas essa menção à necessidade de investir em exemplos de frases e diálogos capazes de levar uma mensagem de bom comportamento aos jovens.

O vocabulário era trabalhado por meio da inserção de longas listas de palavras, na sua grande maioria reunidas em grupos temáticos, de modo que, em cada grupamento, as palavras fossem listadas em ordem alfabética, sem a preocupação de colocá-las em contexto. Estas listagens de vocábulos eram corriqueiras na historiografia referente ao ensino da língua inglesa desde o século XVI, com as publicações dos *spelling books* e a inclusão de monossílabos e polissílabos, sendo esta prática recorrente em muitas publicações do século XIX. Para Auroux (1992, p.71), essas listas “constituem sem dúvida os mais antigos instrumentos pedagógicos da humanidade”, verdadeiros precursores dos dicionários.

Constatei, com os compêndios analisados nas seções 3 e 4, que as gramáticas do século XIX ainda se baseavam na divisão do estudo em 4 partes: Ortografia (ou Letras), Etimologia (ou Palavras e partes do discurso), Sintaxe (ou Sentenças e regras de Concordância) e Prosódia (ou Pronúncia), além de uma parte final destinada aos diálogos familiares, que representavam conversas do dia-a-dia, com o objetivo de oferecer um texto a ser memorizado, já que havia o compartilhamento da ideia de que pela memorização o aprendizado seria mais facilitado e os valores morais poderiam ser inculcados na juventude.

O estudo das gramáticas do século XIX auxiliou-me a retratar o modo pelo qual os princípios educacionais foram colocados em prática, levando-se em consideração a preponderância dos métodos baseados na gramática e na tradução e a luta pela institucionalização de um campo dominado, até então, pela língua francesa, já que o francês era a língua de acesso à cultura e aos bons modos de civilização, e os prefácios de muitos compêndios retrataram essa busca pela consolidação de um campo de trabalho, conforme já detalhado.

O objetivo da análise dos compêndios proposto nesta tese, dessa forma, não é o de promover uma análise linguística das partes da gramática e do conteúdo trabalhado, e sim o de estudar os prefácios, posfácios, notas ao leitor, cartas de advertência e demais protocolos e práticas de leitura, uma vez que, “Interpretar essa linguagem é contribuir indiretamente para a compreensão do modo como, em diferentes épocas, os livros foram lidos” (BELO, 2008, p. 62).

Além do estudo destes textos, busquei uma análise comparativa dos compêndios selecionados, com o intuito de verificar a manutenção, ou não, de modelos de ensino pautados na gramática; da recorrência de cópias, totais ou parciais, de outras publicações, já que a questão da autoria não estava na pauta das preocupações oitocentistas; da recorrências de temas e do modo pelo qual os diálogos familiares e demais textos de valor moral eram trabalhados nas gramáticas que adotavam este recurso; e das tentativas de criação de novos métodos, observadas, principalmente, na segunda metade do século.

Para que este estudo comparativo possa ser feito, duas considerações iniciais precisam ser feitas. Primeiramente, é necessário retratar este cenário de defesa do ensino da língua inglesa, frente à predileção acentuada e, algumas vezes, quase exclusiva do francês, já que, em vários compêndios do século XIX, esse embate foi retratado. Em um segundo momento, diante dos incentivos à implementação de inovações na metodologia do ensino de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras, por intermédio da indução, da experimentação e da ludicidade, retratados na seção 1, é importante verificar até que ponto a tradição foi reforçada ou essas mudanças foram observadas. Dessa forma, os objetivos dessa seção foram os de estudar tanto as relações entre a França e a Inglaterra no cenário educacional brasileiro, no que se refere ao ensino de inglês, quanto investigar outros compêndios publicados no oitocentos, não adotados no Collegio de Pedro II.

## **1 O ensino da língua inglesa no Brasil e as influências inglesas e francesas**

No século XVII, o francês se transformou na língua mundial da Cultura, da diplomacia e do poder e, a partir de então, presenciou-se um verdadeiro duelo entre o Inglês e o francês pelo reconhecimento do valor do estudo das referidas línguas para o

acesso ao mundo culto do ocidente. Essa batalha pelo imperialismo linguístico foi muito bem representada nos discursos dos legisladores do período, nas leis promulgadas, na quantidade de obras lidas em cada língua e nas notas ao leitor dos compêndios produzidos, conforme relatado, neste trabalho.

Nos séculos XVI e XVII, o inglês era considerado uma língua nacional, tornando-se imperial, segundo Jean-Marie Le Breton (2005, p. 14), nos séculos XVIII e XIX, e mundial, na segunda metade do século XIX. Mesmo com a soberania inglesa sobre a francesa já nas primeiras décadas do período oitocentista, o francês continuou, por muito tempo, como a língua das elites, tendo sido verificada uma verdadeira batalha para que o inglês pudesse ser considerado um idioma de acesso ao conhecimento e à cultura no Brasil, considerando-se que o francês era comumente utilizado para acesso aos estudos superiores.

Não somente o sucesso no estabelecimento das rotas comerciais marítimas fez com que a Inglaterra despontasse como grande vencedora do período chamado, por Hobsbawn (2015), como “A Era dos Impérios”, como também os sucessos alcançados com a revolução industrial, o que fez com que os ingleses fossem reconhecidos como os primeiros manufatores do mundo (BRETON, 2005, p. 19). A grande influência inglesa sobre o ocidente, deveu-se, em grande parte, em decorrência de sua política pacificadora, ligada à ideia de liberdade, apoiando os países que lutavam por sua independência e os escravos em sua busca por libertação, e colocando-se em oposição a quaisquer tentativas de imposição da supremacia de um Estado sobre o continente.

Ao nos referirmos à influência inglesa no Brasil, é importante destacar a vinda da família real ao Brasil, em 1808, pois a dedicação à Inglaterra foi confirmada, sendo esta constantemente referendada como nação irmã. A ligação entre os dois países se fortalecia de tal forma que os privilégios a ingleses aumentavam a cada dia. O ódio à França foi declarado, mas, mesmo com todo o ambiente de repulsa à nação inimiga, o reconhecimento às contribuições francesas, principalmente relacionadas à educação, continuava, o que pode ser comprovado com os discursos oficiais aqui proferidos.

Até 1808, os habitantes do Brasil eram reduzidos a portugueses, índios e escravos, estando o país fechado para ciclos migratórios, conforme atestado por Alberto da Costa e Silva (2011, p. 36-41), mas, com o estabelecimento da coroa portuguesa em terras brasileiras, essa situação começou a se modificar, fortalecendo a influência britânica, de modo que os ingleses colocavam seus interesses comerciais em primeiro lugar e, aos



poucos, ocupavam os espaços comerciais de mais poder no império, circulando entre as ruas e salões aqui estabelecidos:

até o decreto de 25 de novembro de 1808, no qual o príncipe regente D. João abriu o país aos estrangeiros que nele se quisessem estabelecer, o país estava fechado aos homens livres que não fossem portugueses. Abriam-se pouquíssimas exceções: para agilizar o comércio, por exemplo, as cidades do Rio de Janeiro, do Recife e de Salvador podiam acolher, cada uma delas, quatro famílias britânicas (idem, p. 41).

Era comum, nas primeiras décadas do século XIX, a fundação de colônias estrangeiras, inicialmente com suíços, alemães e franceses. Os britânicos, conforme narrado por Silva (2011, p. 42-43), não eram considerados imigrantes, pois geralmente vinham por tempo determinado, representando algumas empresas, e acabavam se estabelecendo em terras brasileiras.

Mesmo que imersos em uma imagem negativa do Brasil, transmitida, muitas vezes, pela literatura da época, a verdade é que esses estrangeiros, em contato com uma cultura em formação, e em busca de uma identidade, acabavam por moldar a sociedade, por intermédio das trocas culturais que aqui se processavam; dos produtos consumidos, com destaque para as fazendas, louças, vidros, móveis, máquinas, tintas, relógios, carruagens, chás, alimentos e remédios; e dos livros que eram trazidos e lidos a partir de então.

Para Freyre (1977, p. 38-39), pouco se lia no Brasil, pela dificuldade na distribuição de obras, podendo-se destacar os livros franceses, que eram os mais procurados, já que, no começo do século, apenas os ingleses que aqui residiam liam as obras nesse idioma. Com a difusão e a tradução de obras, o conhecimento e a cultura inglesa foram compartilhadas com os brasileiros, fazendo com que as influências culturais se fizessem cada vez mais presentes. Tais diferenças culturais

foram se atenuando não só com a presença de ingleses no país, como com a leitura de livros traduzidos do inglês e com a importação de artigos ingleses de uso doméstico, pessoal ou cotidiano. São esses artigos os que mais rapidamente modificam a cultura – cultura no sentido sociológico – de um povo (idem, p. 39).

Diante desse cenário, Olga Pantaleão (2012, p. 77) foi categórica ao afirmar que o século XIX, principalmente nos primeiros 50 anos, foi "o século inglês por excelência",

deixando, no Brasil, grandes influências culturais e intelectuais, tais como a massiva quantidade de livros técnicos e científicos, colégios, professores, principalmente de língua inglesa, além das governantas inglesas que eram responsáveis por dar certo requinte ao Império, transmitindo costumes e pensamentos da Inglaterra.

Entre os locais relatados como sendo, no falar de Freyre (1977, p. 49), “centros de especial interesse inglês”, destacaram-se Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo, tendo esse interesse repercutido nos investimentos que aqui foram feitos, com capital britânico, em melhoramentos nas cidades e nas estradas de ferro. Em Recife, por exemplo, a influência inglesa se fez sentir de forma contundente, e as mudanças de hábito foram bastante evidentes. Foi relatado, pelo autor, um caso bastante curioso, em que três famílias vindas da Inglaterra saíam para passear a pé, como um momento de descontração familiar, o que fez com que, em pouco tempo, muitas famílias pernambucanas comesçassem, também, a fazer passeios diários. Da mesma forma, os vestidos de sedas e cetins, vindos do oriente, começaram a ser trocados por outros em algodão de fabricação inglesa, dada a grande quantidade de comerciantes que aqui já se haviam estabelecido.

Apesar da influência britânica sobre as decisões econômicas do Império, a França continuava sendo o modelo a ser seguido nas questões relacionadas ao ensino. Alguns fatos podem ser destacados para comprovar tal assertiva: Primeiramente, ao oficializar o ensino do Francês e do Inglês em terras brasileiras, a Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, nomeou, também, os primeiros professores de Inglês, alertando que os mesmos

dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais bem conceituada, emquanto não formalisarem alguma de sua composição; habilitando os discipulos na pronunciação das expressões, e das vozes das repectivas línguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do seculo de Luiz XIV, e fazendo que nas traducções dos logares conheçam o genio, e idiotismo da lingua, e as bellezas e elegância della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido. Na escolha destes livros se proferirão os da mais perfeita e exacta moral; e para a comparação com a lingua patria se escolherão os autores classicos do seculo de quinhentos, que melhor reputação teem entre os nossos litteratos (BRASIL, 1891b, p. 29).

Segundo as orientações dessa peça legislativa, o ensino deveria valorizar a comunicação, os costumes e os exemplos. O que mais nos chamou a atenção, porém, foi a associação feita ao tipo de exemplo a ser seguido, uma vez que a referência aos modelos do século de Luís XIV consolidou a ideia de beleza e de elegância da língua

francesa, fortalecendo ainda mais o poder do francês no Império, em detrimento do Inglês, que comumente era visto como uma língua de hereges maçons e espíritas ou de comerciantes frios e insensíveis.

O modelo educacional francês foi privilegiado, já que Bernardo Pereira de Vasconcelos, então Ministro do Império, ao falar sobre as orientações para o Colégio de Pedro II, afirmou que quase todas as disposições foram copiadas dos "regulamentos dos colégios de França, apenas modificado por homens que gozam da reputação de sábios, e entendem o que deve alterar-se nas disposições desses estatutos" (VASCONCELOS *apud* HAIDAR, 2008, p. 98-99). Essa influência francesa pôde ser percebida durante as diversas modificações pelas quais a instituição secundária que deveria servir de modelo de ensino do Império passou, como comprovado, por exemplo, no Decreto de 24 de janeiro de 1856, em que foram fixados os programas de estudo e, nas palavras do Inspetor Geral Euzébio de Queiroz, o governo promoveu uma mudança, a partir de uma adaptação dos

últimos programas publicados para os liceus nacionais da França, fazendo-lhes as modificações, e alterações que exigiam a organização diferente dos estabelecimentos públicos de instrução secundária desse país e do Colégio de Pedro II, e a falta de livros apropriados para a diferença das matérias indicadas nos mesmos programas (QUEIROZ *apud* HAIDAR, 2008, p. 120).

A hegemonia francesa talvez seja mais perceptível quando a comparamos com a influência britânica nas questões educacionais do Brasil oitocentista; relacionamos as cadeiras de francês e de inglês; investigamos a presença das duas línguas nos exames para os preparatórios, ou, até mesmo, quando averiguamos a bibliografia dos cursos superiores e contabilizamos a quantidade de livros em língua inglesa e francesa. Neste momento, entendemos o porquê do Padre Tilbury (1827) ter feito uma súplica para que todos se voltassem ao estudo do inglês e não do francês, com o objetivo de acabar com uma supremacia que ameaçava o futuro do inglês, aos olhos do autor.

A ode de ódio proferida pela coroa portuguesa à nação francesa, em apoio à Inglaterra, sua nação irmã e amiga, está presente em praticamente toda a extensão da Carta Régia de 02 de janeiro de 1809, culminando com uma nota de aviso para que os seus súditos não se iludam com as “falsas e monstruosas promessas do Governo Francez”, pois esses não serão perdoados. “Os malvados que se venderam aos Francezes, e que com elles maquinaram a subversão da minha soberania, não devem

confundir-se com aquelles que por temor e por julgarem o mal irremediavel se uniram ao mesmo Governo usurpador”. Aos primeiros, iludidos, o perdão é possível. Ao segundo grupo, mesmo sendo considerados como ingratos, serão tratados com justiça e sem vingança (BRASIL, 1891b, p. 5-6).

Essa repulsa atingiu seu ápice com a expulsão dos franceses em 1811 e a Carta Régia de 26 de Julho do mesmo ano, por intermédio da qual o príncipe regente determinou que, durante 40 anos, as capitanias da Bahia, de Pernambuco e do Maranhão, pagariam, respectivamente, a cada ano, 60.000 cruzados, 40.000 cruzados e 20.000 mil cruzados para auxiliar na recuperação do povo português, que tanto sofreu nas mãos francesas, de modo a restaurar a felicidade do povo, em nova referência aos preceitos iluministas do século XVIII. Nesse momento, uma nova ode de desprezo à França foi observada, e o exército francês foi chamado de abominável, por ter cometido “roubos e assassinios, destruindo e queimando casas, saqueando as povoações, talando os campos, e por toda a parte, espalhando a fome, a miséria e a morte” (BRASIL, 1890a, p. 81).

Permeando os discursos de ódio e repulsa à França e a todas as possíveis associações aos seus súditos e/ou negócios, encontrei, na legislação analisada, constatações e reconhecimentos aos inegáveis progressos que a nação francesa conseguiu e à necessidade em se adotarem medidas que pudessem seguir os grandes modelos e autores, como prova de que o total rompimento com os ímpios se tornava quase que impossível. O Decreto de 7 de abril de 1808, da criação do arquivo militar, pode exemplificar esse dilema encontrado no Brasil Império, principalmente nas duas primeiras décadas do século XIX, quando a nação francesa era vista, ao mesmo tempo, como odiosa e exemplo de moral, sucesso e erudição. Entre as atribuições do diretor e dos oficiais do arquivo estava a necessidade de publicação de “uma obra semelhante ao Manual Topographico que o estabelecimento Francez analogo publica annualmente, os melhores methodos para augmentar a perfeição das medidas geodésicas” (BRASIL, 1891a, p. 14).

Ao mesmo tempo em que se observava um total repúdio à França e aos seus vassallos, a urgência pela consolidação de uma política educacional sólida reforçava, constantemente, a necessidade de que os modelos franceses fossem seguidos, pelos avanços na educação, pelo destaque no cenário mundial e pelo grande número de obras de referência escritas nesta língua. Com a criação da Academia Militar, em 1810 (Carta

de Lei de 4 de dezembro), ficou bastante evidente esse destaque que o francês passava a ter na vida educacional brasileira. Ao analisar as recomendações para os estudos do quinto ano, prevaleciam os autores franceses, com exaltação ao Manual Tipográfico e ao Arquivo Militar Francês.

No quinto anno haverá dous Lentes. O primeiro ensinará tactica, estrategia, castrametação, fortificação de campanha e reconhecimento dos terrenos. Formará o seu compendio sobre as melhores obras que tem apparecido sobre tão importante materia, seguindo muito para a primeira parte Gui de Vernon, e para a ultima a obra de Cessac, as bellas memorias que se acham no Manual topographico, que publica o Archivo Militar de França. O segundo ensinará chimica, dará todos os methodos docimasticos para o conhecimento das minas, servindo-se das obras de Lavoisier, Vauquelin, Fourcroi, de la Grange, Chaptal, para formar o seu compendio, onde fará toda a sua applicação às artes e a utilidade que della derivam (BRASIL, 1891c, p. 237).

Com a promulgação da independência, o Brasil tentou estreitar as relações com os diversos países da Europa, em busca de reconhecimento da nova situação do Império brasileiro. Assim, cada vez mais os laços com a antiga nação inimiga foram apertados, como pode ser percebido na legislação da época, a partir dos Decretos assinados, como a nomeação de Encarregados de Negócios junto aos governos da França, Inglaterra e Estados-Unidos, assegurada com a Decisão n. 103, de 1º de setembro de 1822, tendo o mesmo objetivo já apontado durante a nomeação do Encarregado de Negócios nos EUA, o de regular e zelar pela boa “correspondencia a bem do serviço do Estado” (BRASIL, 1887a, p. 78).

Com o Decreto de 29 de janeiro de 1825, alguns oficiais do exército brasileiro foram enviados à Europa, para apresentação ao Agente dos Negócios do Brasil em Paris, recebendo uma quantia líquida de 50\$000 mensais, mais ajuda de custo para viagens, livros e instrumentos, caso necessário, com o objetivo de aprender as práticas educacionais mais eficazes a serem implementadas no Brasil. Como o valor de 50\$000 era o mínimo estipulado, se o oficial recebesse mais que isso no Brasil, essa quantia tinha que ser garantida (BRASIL, 1885a, p. 12-13).

Em decorrência do envio desses oficiais da Corte para a Europa, o Decreto de 3 de agosto de 1825 reconheceu que os da Bahia mereciam os mesmos privilégios, o que fez com que quatro oficiais baianos fossem enviados para a França, nas mesmas condições anteriormente observadas pelo Decreto de 29 de janeiro do mesmo ano (ibidem).

Ainda em 1825, no dia 25 de fevereiro, um oficial da Armada brasileira foi enviado à França e a Inglaterra, para que pudesse se instruir nos conhecimentos necessários à navegação, à marinha e ao comércio. Após adquirir “as precisas luzes”, o oficial enviado poderia aplicar tais conhecimentos no Brasil, “com vantagens do serviço público” (BRASIL, 1885a, p. 21), comprovando, mais uma vez, que os modelos franceses se fortaleciam no Brasil oitocentista, tanto no que se refere às aulas dos cursos militares quanto aos compêndios utilizados nos cursos superiores e à regulamentação que deveria ser empregada no Collegio de Pedro II, fazendo com que seja fácil concluir que, diante de um cenário tão receptível para o ensino do francês, a luta pela conquista de um espaço para o inglês era fundamental, caso contrário, somente a língua francesa seria privilegiada.

## **2. Os compêndios oitocentistas não indicados nos Programas de Ensino de Inglês do Collegio de Pedro II**

Ao analisarmos as obras do século XIX disponíveis no NUDOM do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, bem como os livros disponíveis na Biblioteca Nacional, é notória a presença de compêndios produzidos em vários países, principalmente a Inglaterra, Portugal e França, tanto por autores brasileiros e portugueses, como de outras nacionalidades. Dessa forma, apesar de ter dado um maior destaque às publicações brasileiras, as outras produções foram, também, objeto de análise desta pesquisa e, com o objetivo de auxiliar na seleção dos materiais, fiz um levantamento das principais obras publicadas no século XIX, utilizando, para tanto, os materiais do NUDOM, do acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, bem como de Bibliotecas digitais com sítios localizados em Portugal, na Inglaterra, nos Estados Unidos e no Brasil, o que me possibilitou construir um quadro, reunindo 203 títulos, conforme apresentado no Anexo 4. Este quadro é importante, por auxiliar na visualização do que foi produzido no século XIX, bem como possibilitar uma análise sobre quais os tipos de materiais mais recorrentes bem como os modelos mais reproduzidos.

Após análise dos títulos encontrados, ficou evidente a supremacia das publicações focadas no trabalho de memorização de regras gramaticais. Assim, identifiquei 20 livros de leitura ou de trabalho vocabular, 9 obras voltadas para conversações, 6 para composições e 168 gramáticas, conforme dados apresentados no Gráfico 5. Em

decorrência da supremacia dos compêndios destinados ao ensino gramatical, meu foco maior foi no estudo das gramáticas, com a seleção de alguns títulos voltados para o trabalho de leitura, principalmente aqueles adotados pelo Collegio de Pedro II.

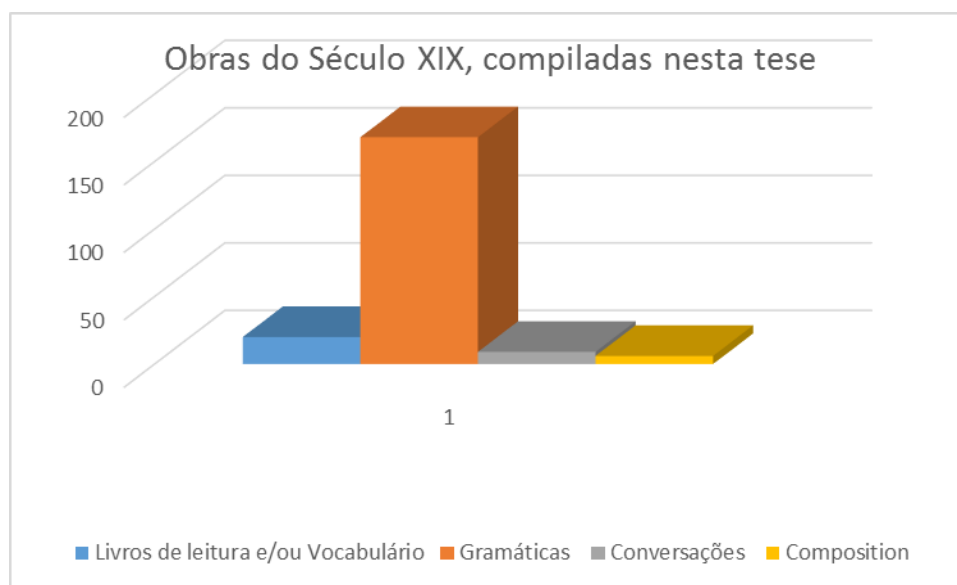


Gráfico 3: Gráfico representativo dos tipos de obras de inglês do século XIX, compiladas nesta tese

Fonte: 203 títulos relacionados no Anexo 4

Por não se constituir em um dos objetivos do presente trabalho, o de esgotar os livros aqui elencados, optei pela análise das obras indicadas nos Programas de Ensino de inglês do Collegio de Pedro II / Gymnasio Nacional, bem como outras sete, selecionadas por critérios estabelecidos a partir dos exemplares encontrados no Colégio Pedro II; das produções de autores conceituados, que chegaram a lançar seus métodos de ensino; das obras escritas por gramáticos que possuíam um grande número de publicações no século XIX; bem como dos compêndios que se dispunham a lançar um método inovador, com grande número de edições ou que se debruçavam sobre as metodologias baseadas nos grandes autores de obras do século XIX, o que fez com que eu chegasse à seguinte relação de obras para análise:

*Grammatical Diagrams*, de Frederick S. Jewell (1877), por apresentar uma concepção diferente para o ensino de língua inglesa das demais obras. Apesar de estar respaldada no estudo das partes da oração e do vocabulário, o método desenvolvido por este professor da Universidade de Nova York auxiliou os alunos na compreensão dos conceitos gramaticais por intermédio da análise de diagramas contendo todas as partes da oração.

*A Progressive Grammar of the English Tongue, based on the results of modern Philology*, de William Swinton (1872), foi também selecionada, em decorrência de suas origens, baseadas em pesquisas filológicas, e pelo fato de terem sido encontrados dois compêndios diferentes deste autor no Colégio Pedro II. Swinton foi um autor de grande visibilidade no século XIX, e escreveu várias obras, como, por exemplo, *McClellan's Military Career Reviewed and Exposed: The Military Policy of the Administration Set Forth and Vindicated* (1864); *Rambles Among Words: Their Poetry, History and Wisdom* (1864); *Word-analysis: A Graded Class-book of English Derivative Words, with Practical Exercises in Spelling, Analyzing, Defining, Synonyms, and the Use of Words* (1871); *Word-book of English Spelling, Oral and Written: Designed to Attain Practical Results in the Acquisition of the Ordinary English Vocabulary, and to Serve as an Introduction to Word-analysis* (1872); *Word Primer: A Beginner's Book in Oral and Written Spelling* (1874); *School Composition: being advanced language-lessons for grammar schools* (1875); *A School Manual of English Composition* (1879); *A Grammar Containing the Etymology and Syntax of the English Language: For Advanced Grammar Grades, and for High Schools, Academies, Etc* (1879); *New Word-analysis, Or, School Etymology of English Derivative Words: With Practical Exercises in Spelling, Analyzing, Defining, Synonyms, and the Use of Words* (1879); e *A School Manual of English Composition: For Advanced Grammar Grades, and for High Schools, Academies, Etc* (1880).

*A Nova Grammatica Portuguesa e Ingleza a qual serve para instruir aos portugueses na Lingua Ingleza* foi também selecionada. Trata-se de um compêndio publicado em 1809, por um autor desconhecido, e foi escolhido pelas semelhanças com a *Grammatica anglo-lusitanica e lusitano-anglica*, publicada em 1731, por J. Castro.

*O Novo mestre inglez, ou grammatica da língua inglesa para uso dos portugueses, ensinada em vinte e cinco licoes; extrahida das melhores grammaticas inglezas publicadas até hoje, e muito especialmente das de Cobbett, Murray e Siret*; de F. S. Constâncio, publicada em 1837; por reproduzir muitos dos padrões de ensino gramatical e vocabular consolidados desde o século XVI e em decorrência das semelhanças que apresenta com a *Gramática inglesa reducida a veinte y siete lecciones, considerablemente aumentada y corregida por su autor*, publicada por Don José de Urquellu, em 1855.



A gramática de Lindley Murray foi também escolhida, por ter sido utilizada como modelo para produção de muitos outros compêndios do século XIX, com a influência atestada não somente nos conteúdos apresentados, como, também, nos títulos selecionados, como pôde ser encontrado, por exemplo, nas obras de Israel Alger (1824) (*The English teacher, or, Private learner's guide: containing a new arrangement of Murray's exercises and key, with the various parts of which, the corresponding notes, rules, and observations in Murray's grammar are incorporated: also, references in promiscuous exercises to the rules by which the errors are to be corrected: revised, arranged, prepared, and particularly adapted to the use of instructors and private learners. Designed to accompany and match with the Boston Stereotype Edition of Murray's exercises prepared for the use of schools*); Manasseh Robbins (1826) (*Rudimental Lessons in Etymology and Syntax: In which These Two Parts of Grammar are Exhibited in Parallel Columns: Carefully Adapted to the Capacity of Young Learners. Chiefly selected from Murray's grammar*); Roscoe G. Greene (1830) (*A practical grammar of the English language, in which the principles established by Lindley Murray, are inculcated, and his theory of the moods clearly illustrated by diagrams, presenting the number of tenses in each mood – and the manner in which they are formed*); H. T. N. Benedict (1832) (*Murray's English Grammar, revised, simplified, and adapted to the inductive and explanatory mode of instruction*); F. Solano Constancio (1837) (*Novo mestre inglez, ou Grammatica da língua ingleza para uso dos portuguezes, ensinada em vinte e cinco lições, extrahida das melhores grammaticas inglezas publicadas até hoje, e muito especialmente das de Cobbett, Murray e Siret, revista, corrigida e accrescentada por F. S. Constâncio, autor do Diccionario Critico e Etimologico da Língua Portuguesa, etc., etc, etc.*); Charlotte Kennion (1842) (*The etymology and syntax of [L.] Murray's English grammar systematically arranged and containing much additional matter, with copious exercises and directions for parsing*); e R. B. Fitz Gibbon (1851) (*A grammar of the English Language abridged from the 47th edition of Lindley Murray's Grammar and revised according to present usage by R. B. Fitz Gibbon*).

José da Fonseca (1855) também produziu um compêndio mais conciso, seguindo os modelos tradicionais de ensino, e repleto de similitudes com outras obras oitocentistas. Uma curiosidade deste livro, e que o fez ser selecionado, é o grande número de edições, e, ao mesmo tempo, de erros gramaticais, capazes de fazer com que

muitas frases soassem estranho e, até mesmo, engraçadas. Por este motivo, Mark Twain fez o prefácio de uma das últimas edições publicadas, levantando alguns questionamentos interessantes, e que foram aqui trabalhados.

Em 1840, Midosi publicou a sua *New Grammar of the Portuguese and English and English and Portuguese languages, arranged on a philosophical system; containing a list of verbs and nouns spelt alike, but differently pronounced; and also an useful appendix*, tão concisa quanto a de Fonseca (1855), mas repleta de um discurso em defesa pela língua inglesa, tal como fizera Tilbury (1827). Em decorrência da concisão da obra, seguindo as orientações reais de 1809, e da valorização do idioma, esta gramática foi também escolhida para análise.

É importante destacar, novamente, que este estudo não se baseou em princípios puramente linguísticos, em busca de uma apreciação do conteúdo gramatical apresentado, das variações defendidas, e do discurso presente nas explicações e exemplos empregados. Procurou-se fazer um estudo comparativo das características em comum e diferenças entre os compêndios selecionados, com destaque para as informações presentes nos prefácios e notas ao leitor, destacando os pressupostos que fizeram com que o livro consolidasse o método baseado na gramática e na tradução, difundido desde o século XVI, bem como algumas inovações introduzidas, mesmo que ainda incipientes.

### **3. Nova Grammatica Portugueza e Ingleza a qual serve para instruir aos portugueses na Lingua Ingleza – Autor Desconhecido, Londres: Offic. Typograf. de F. Wingrave, Strand, 1808**

Trata-se de uma gramática composta por 117 páginas dedicadas ao ensino do idioma e mais 16 laudas contendo propagandas de outros livros da H. D. Symonds. Toda a obra é publicada em português, com o objetivo de ensinar inglês para portugueses, a partir dos princípios do método da gramática e tradução, uma vez que as regras da língua são trabalhadas, conjuntamente com a tradução de todas as palavras, frases e diálogos familiares apresentados.

Ao analisar o compêndio, percebi as grandes semelhanças com as 167 páginas da segunda parte da *Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica: ou, Grammatica*

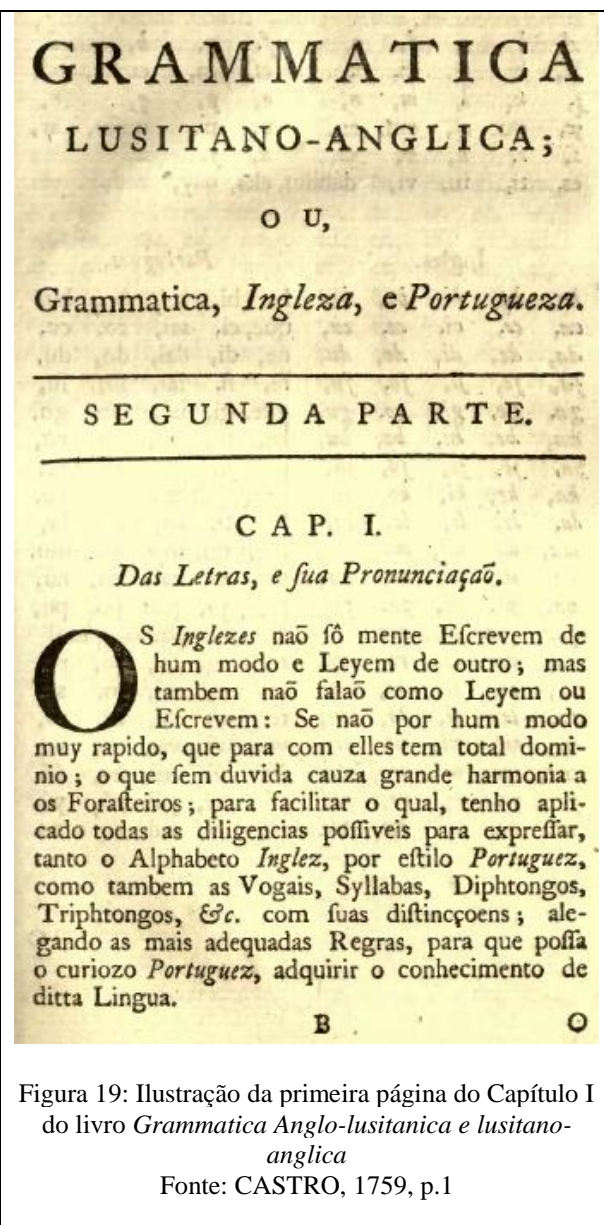
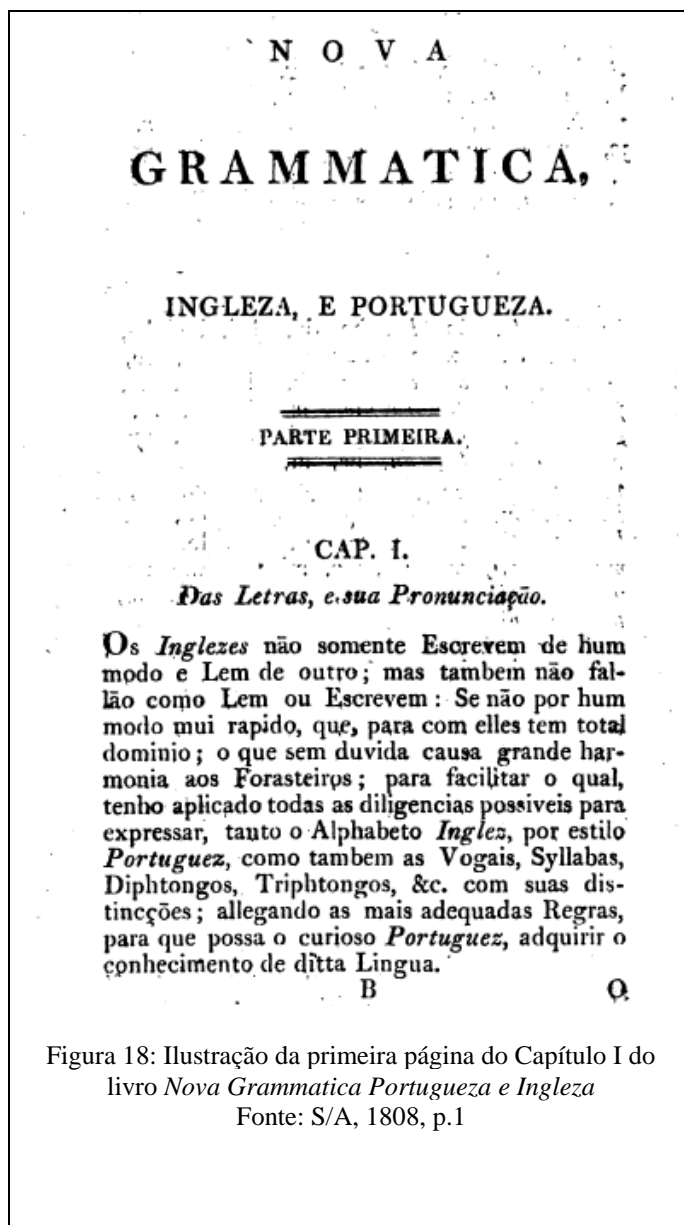
*nova, Ingleza e Portuguesa, e Portuguesa e Ingleza, dividida em duas partes*, publicada em 1731, por J. Castro. Mesmo tendo a primeira edição datada de 1731, referenciamos, nesta tese, a quinta edição, de 1759, em decorrência da existência de um exemplar desta edição na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, o que fez com que fosse manuseada para a análise de dados.

Nas duas obras, tem-se, inicialmente, uma parte intitulada “Ao leitor”, com escrita distinta, mas com argumentos muito próximos e uma clara paráfrase do texto introdutório da *Grammática anglo-lusitânica*, do século XVIII

Sendo varias as Razoens, que rendem esta Obra util e necessaria; nao farey mais que observar, ser para o Homem de Negocio, de absoluta importancia, e para o Curiozo Estudante de entretenimento e recreyo (CASTRO, 1759, p. i)

Esstas consideraçoens poem fora de toda a duvida a utilidade que deve prestar aos Portuguezes huma Gramática que lhes ensine a Lingua Ingleza. Bastara lembrar que o estudo da lingua Ingleza he de manifesta importância para o negociante Portuguez, e de entretenimento e recreio para o curioso Estudante (S/A, 1808, p. i)

Após a parte introdutória, a obra de 1808 apresenta os conteúdos gramaticais de forma idêntica ao apresentado por J. Castro, no que se refere ao texto empregado e à formatação e disposição dos textos, conforme pode ser observado nas figuras a seguir. Tamanha é a similitude com o livro de 1731, que, ao iniciar o Capítulo I, tem-se a referência de pertencer à primeira parte da gramática, sendo que não existe a segunda. É provável que a menção a uma parte primeira tenha sido influenciada pela estrutura da obra de J. Castro (1759), que foi dividida em duas partes, tendo sido uma provável tentativa de copiar, em detalhes, a obra inspiradora.



A obra segue a mesma estrutura de estudo gramatical observada nas gramáticas de língua latina desde o século XVI, com a divisão das partes da oração em etimologia, sintaxe, ortografia e prosódia. Grande ênfase é dada a esta última, tendo-se cuidado não somente em trabalhar o som das letras, como, também, das palavras, já que, em alguns momentos, são observados textos escritos na língua inglesa, seguidos de uma transcrição dos sons, feita pelo autor, para que o leitor que não tivesse domínio da língua inglesa falada pudesse tentar pronunciar as palavras aprendidas. Nestes tipos de atividade, fica clara a influência da pronúncia britânica, o que pode ser comprovado quando, por exemplo, verificamos o modo pelo qual as palavras *refer*, *answer* e *letter*

foram transcritas, no que se refere ao som vocálico final, conforme exemplo destacado a seguir.

<i>Since mine of the 16th Instant I have yours of the 14th ditto', and refer myself to what I have already written in answer to your said Letter.</i>	<i>Sénse máin av thi 16 instant Ai ev iuars av thi 14 ditto, end rifar maiself tu uat Ai ev alrédy ritin in ensar tu iuar seid Letar.</i>
<p>Excerto de carta presente nas duas gramáticas estudadas Fonte: S/A, 1808, p.15 / CASTRO, 1759, p. 261</p>	<p>Excerto da transcrição de carta presente nas duas gramáticas estudadas Fonte: S/A, 1808, p.15 / CASTRO, 1759, p. 261</p>

Após o trabalho com a ortografia, etimologia, sintaxe e prosódia, é apresentada uma compilação de provérbios portugueses, listados em nove páginas, em duas colunas. Na primeira, as frases são colocadas em português e, na segunda, a tradução na língua inglesa é observada. Trata-se de uma inovação em relação à gramática de J. Castro, uma vez que nenhum provérbio foi encontrado nas suas 407 páginas. É interessante ressaltar que as traduções não foram literais, buscando-se sempre frases similares na língua inglesa, que pudessem ser utilizados nas situações apresentadas. Assim, por exemplo, o provérbio “Fállo-lhe em álhos, respóndeme em bugalhos” foi traduzida por “*I talk of chalk and you of cheese*”<sup>57</sup> (S/A, 1808, p. 58).

Entre os provérbios disponibilizados na *Nova Grammatica Ingleza e Portuguesa*, destacam-se os de conteúdo moral, como, por exemplo, "Quem com férro mata, a férro morre", "Quantas cabeças, tantas carapuças", "quem não déve, não téme" e "quem muito abraça, pouco aperta" (idem, p. 58-66). A inclusão de provérbios entre os tópicos doutrinários presentes nas obras do século XVIII e XIX foi destacada por Michael (1987), reafirmando o seu papel para a formação ética e moral da mocidade, a partir da tentativa de inculcação de valores morais nos jovens, o que foi exercitado nos provérbios escolhidos pelo autor, nesta obra de 1808.

Como a gramática de J. Castro (1759) foi composta por duas partes, a primeira para ensinar português aos ingleses e a segunda destinada aos portugueses e brasileiros desejosos de aprender o inglês, comparei, principalmente a segunda parte da gramática de Castro com o compêndio de 1808. Os pequenos diálogos para iniciantes, presentes na segunda parte da obra de J. Castro, foram omitidos na publicação de 1808 e, em seu

<sup>57</sup> Eu falo de giz e você de queijo (Tradução minha).

lugar, encontrei cinquenta e seis páginas dedicadas a listar as palavras mais comumente empregadas na língua inglesa, agrupadas sob o título "*A vocabulary of words most used in discourse*". Entre essas palavras, têm-se alguns grupamentos semelhantes ao encontrado na primeira parte da Gramática de J. Castro, dedicada ao ensino de português a ingleses, com o acréscimo de outros vocabulários.

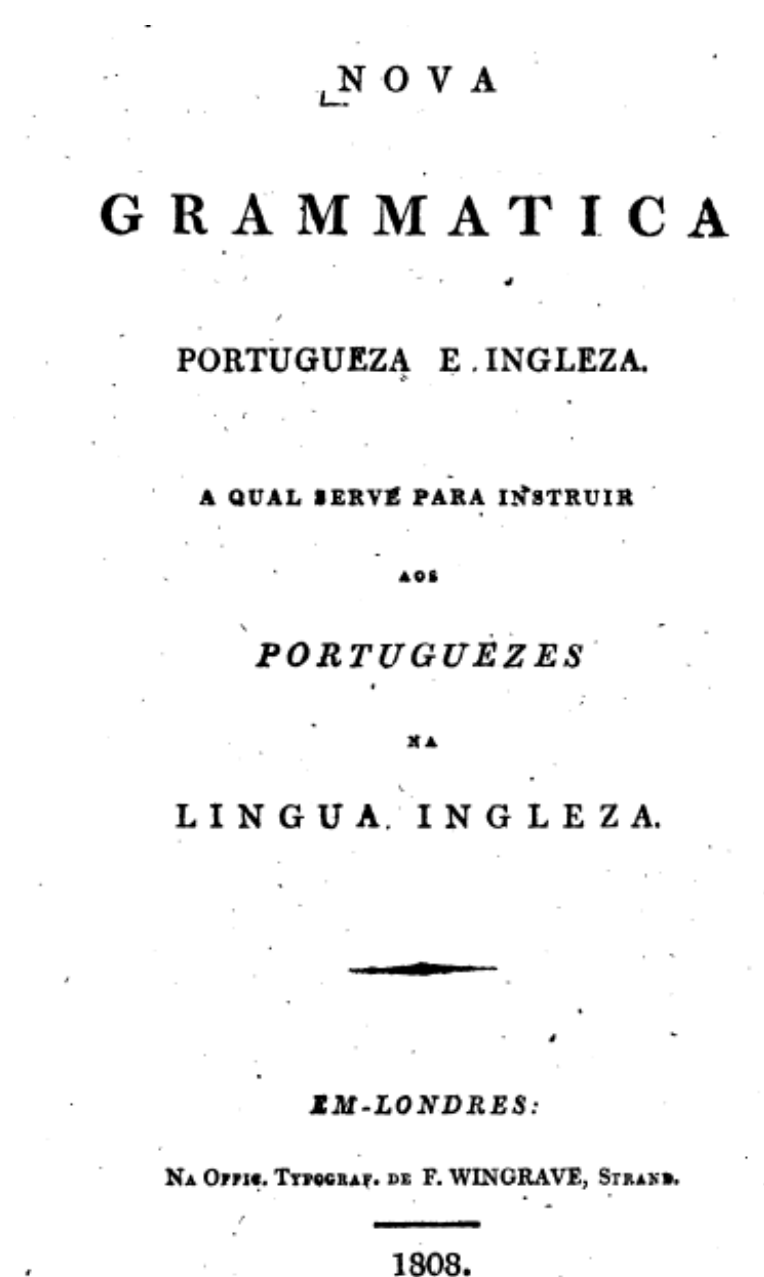


Figura 20: Ilustração da capa do livro *Nova Grammatica Portugueza e Ingleza*  
Fonte: S/A, 1808

Os treze diálogos familiares disponibilizados na *Nova Grammatica Portugueza e Ingleza* são bastante similares aos quinze *familiar dialogues* da primeira parte da obra de J. Castro (1759), conforme ilustrações a seguir:

<p><i>Dialogue IV.</i>      <i>Pratica IV.</i>  <b>To speak Portuguese.</b>      <i>Para fallar Portuguez.</i>  <b>HOW</b> goes the Portuguese? <i>Are you well advanced in the Portuguese Tongue?</i>  <b>COMO</b> vái dó Portuguez? Está V. M. bem avançado ná lingoa Portugueza?  <i>Not</i></p> <p>Figura 21: Ilustração do <i>Dialogue IV</i>, da <i>Grammatica anglo-lusitanica</i>          Fonte: CASTRO, 1759, p.208</p>	<p><b>DIÁLOGO VI.</b>      <b>DIALOGUE VI.</b>  <i>Pará fallár Portuguêz.</i>      <i>To speak Portuguese.</i>  <b>COMO</b> vái vm. com o seu Portuguêz? <b>HOW</b> goes on your Portuguese?  <i>Esta vm. ja muito adiantádo nelle?</i>      <i>Are you much improved in it now?</i></p> <p>Figura 22: Ilustração do <i>Diálogo VI</i>, da <i>Nova Grammatica Portugueza e Ingleza</i>          Fonte: S/A, 1808, p.72</p>
---	--

A maioria dos diálogos da *Nova Grammatica* apresenta temas similares aos apresentados na parte primeira e segunda da gramática de J. Castro (1759), com a presença de verdadeiras paráfrases nos seguintes diálogos: Para Fallar Portuguez, Do Tempo, Para Escrever e Para Comprar

Para exemplificar, selecionei o diálogo VI da *Nova Grammatica* (Para fallar Portuguez), e o diálogo IV do compêndio de Castro (1759), observando-se uma reescritura em sua quase totalidade. Ao analisar dois momentos em que essa paráfrase foi observada, tem-se uma ideia do que pode ser encontrado em toda a extensão do texto.

<i><b>Diálogo IV - Para Fallar Português</b></i> <i><b>Grammatica anglo-lusitânica e lusitano-anglica</b></i>	<i><b>Diálogo VI - Para Fallar Português</b></i> <i><b>Nova Grammatica Portugueza e Ingleza</b></i>
Como vai do Portuguez? Está V. M. bem avançado na lingoa Portugueza? - p. 208	Como vai vm. com o seu Portuguez? Está vm. muito adiantado nelle? - p. 72
Fallay sempre, bem ou mal, isso não importa nada; essa lingoa não he mui difficultosa. - p. 209	Falle vm. sempre ou bem, ou mal. Tenho medo de dar erros, Não tenha vm. medo; a língoa Portugueza não he difícil. - p. 72

Quadro 5: Quadro comparativo de algumas paráfrases do Diálogo IV da *Grammatica anglo-lusitânica e lusitano-anglica* e o Diálogo VI da *Nova Grammatica Portugueza e Ingleza*.

Fonte: CASTRO, 1759, p. 208-209 / S.A., 1808, p. 72 (quadro feito pela autora da tese)

Nos demais diálogos, apesar de não haver uma paráfrase, as temáticas são similares e outras semelhanças são também observadas, conforme dados coletados no quadro 6:

<b><i>Diálogo II - De Alevantar e Vestirse</i></b> <b><i>Grammatica anglo-lusitânica e lusitano-anglica</i></b>	<b><i>Diálogo III - Para Vestir-se</i></b> <b><i>Nova Grammatica Portuguesa e Ingleza</i></b>
Inicia-se perguntando quem bate à porta	Inicia-se perguntando quem está lá
O interlocutor pergunta onde estão algumas peças do vestuário, como as meias e os sapatos	O interlocutor pergunta onde estão algumas peças do vestuário, como os chinelos
Preocupação com o pentear dos cabelos: "Não esqueça de pentear a minha cabeleira" (CASTRO, 1759, p. 204).	Procura-se o pente, solicitando que o outro penteie os seus cabelos
Preocupação com o lenço, que deve ser encontrado.	Preocupação com o lenço, que deve ser encontrado.

Quadro 6: Quadro comparativo das semelhanças encontradas entre o Diálogo II da *Grammatica anglo-lusitânica e lusitano-anglica* e o Diálogo III da *Nova Grammatica Portuguesa e Ingleza*.

Fonte: CASTRO, 1759, p. 203-206 / S.A., 1808, p. 69 (quadro feito pela autora da tese)

Ao final das duas gramáticas, tem-se uma compilação de modelos de cartas comerciais, uma vez que a preocupação com o comércio esteve entre as justificativas para o ensino da língua inglesa para os portugueses. Cada documento é escrito em inglês e português, tendo-se o cuidado em inserir as devidas introduções, despedidas e espaços a serem preenchidos com as informações referentes à cada situação. Assim, são apresentadas seis cartas comerciais, uma procuração, uma carta de fretamento, duas cartas de compromisso, uma apólice de seguros, seis recibos e quatro notas de empréstimo de dinheiro.

A preocupação com o comércio com a Inglaterra é constante na legislação do século XIX, o que pode ser constatado com as regulamentações direcionadas às empresas de minério e estradas, e os modelos de correspondência comercial disponibilizados. O Decreto de 20 de setembro de 1834, por exemplo, ao regulamentar as alfândegas do Império, oferece modelos específicos, tendo como base a Grã-Bretanha. Assim, no



Modelo 1, a declaração sobre o atracamento de uma embarcação, menciona um navio “vindo de Londres com 60 dias de viagem” (BRASIL, 1866b, p. 186).

Apesar das semelhanças, não se pode dizer que se trata de uma nova edição da obra de J. Castro, uma vez que o título não é o mesmo, o texto introdutório apresenta grandes diferenças e há a inclusão e retirada de várias partes da obra de 1731. A cópia literal de boa parte da gramática pode ser justificada pelo fato de que, até o século XIX, não havia uma preocupação com a questão da autoria de compêndios, conforme já destacado nas seções anteriores.

Assim, com o objetivo de evitar problemas de anacronismo no estudo dos compêndios do século XIX, não convém culpar autores de terem cometido plágio ou de exaltar aqueles em decorrência da criatividade e autenticidade empregadas nos seus compêndios. Deve-se buscar um estudo comparativo de busca de similitudes e diferenças, capazes de auxiliar o pesquisador a identificar os traços característicos das obras produzidas no período estudado.

***4. English grammar: adapted to the different classes of learners. With an appendix, containing rules and observations for assisting the more advanced students to write with perspicuity and accuracy, by Lindley Murray. New York: Collins & Co., 1823***

As gramáticas de Lindley Murray se proliferaram no século XIX, com as quatro partes da oração (etimologia, sintaxe, ortografia e prosódia) bem definidas e delimitadas. O apreço à forma, à explicitação de regras e ao acúmulo de exercícios são característicos das gramáticas produzidas por Murray, bem como das diversas outras que surgiram inspiradas nos seus compêndios, não só pela reprodução de exemplos e regras, mas, principalmente, pelas referências feitas no próprio título.

Para que possamos ter uma ideia da difusão e da importância das gramáticas de Murray para o século XIX, o seu compêndio, “*An English Grammar: Comprehending the Principles and Rules of the Language, Illustrated by Appropriate Exercises, and a Key to the Exercises, Volumes 1-2*”, de 715 páginas, teve, em 1829, 21 edições, e, na introdução, o autor destacou a popularidade de suas obras e o sucesso da adoção de seu sistema de ensino, afirmando que ele está

mais adaptado à natureza do assunto, e em consonância com os sentimentos dos gramáticos mais criteriosos; se os seus [dos livros] raciocínios e ilustrações, respeitando determinados pontos, se baseiam em princípios justos, e nas peculiaridades do idioma Inglês: ele [o livro] talvez tenha feito tudo o que poderia ser razoavelmente esperado em um trabalho desta natureza; e pode-se, sem sombra de dúvidas, ter a esperança de que o livro vai ser ainda mais amplamente aprovado e divulgado<sup>58</sup> (MURRAY, 1829, p. 2).

A nona edição da gramática *English grammar: adapted to the different classes of learners. With an appendix, containing rules and observations for assisting the more advanced students to write with perspicuity and accuracy*, publicada em 1823, em Nova York, composta por 310 páginas, foi totalmente escrita em inglês e, na sua introdução, o autor detalhou a preocupação que teve, não só em expor sistematicamente as regras necessárias para o domínio da gramática por parte da juventude interessada na aprendizagem do idioma, como, também, o cuidado gráfico na escolha dos tamanhos apropriados das letras, a depender do destaque que deveria ser dado ao texto. Assim, as informações consideradas como mais importantes foram impressas com letras maiores, e as regras menos importantes, com letras menores, havendo a inclusão de notas e observações no rodapé das páginas (MURRAY, 1823, p. 3-4).

Apesar do grande número de edições que as gramáticas de Murray alcançaram no século XIX, os seus escritos não foram autorais, o que era bastante recorrente nas publicações desde o século XVI. O autor, na introdução de sua *English grammar*, ressaltou ser o seu trabalho uma compilação de materiais retirados de outros escritos, sem que nenhum tipo de desculpa necessitasse ser dada, em decorrência da quantidade de adaptações feitas e pela “incerteza de não se saber a real origem das passagens, o que faz com que a inserção desses nomes dificilmente fosse feita com propriedade<sup>59</sup>”. O autor ainda destacou que não havia nenhuma conveniência em encher as páginas das suas obras com uma série de nomes e referências, sendo necessário, tão somente, destacar os principais autores que o influenciaram: Harris, Johnson, Lowth, Priestley, Beattie, Sheridan, Walker, Coote, Blair e Campbell (MURRAY, 1823, p. 4-5). Um

---

<sup>58</sup> *best suited to the nature of the subject, and conformable to the sentiments of the most judicious grammarians; if his reasonings and illustrations, respecting particular points, are founded on just principles, and the peculiarities of the English language: he has, perhaps, done all that could reasonably be expected in a work of this nature; and he may warrantably indulge a hope, that the book will be still more extensively approved and circulated* (Tradução minha. Texto original).

<sup>59</sup> *uncertainty to whom the passages originally belonged, the insertion of names could seldom be made with propriety* (Tradução minha. Texto original).

texto idêntico explicando o porquê dos escritos não serem autorais foi encontrado em outras obras de sua autoria, como a *An English Grammar: Comprehending the Principles and Rules of the Language, Illustrated by Appropriate Exercises, and a Key to the Exercises, Volumes 1-2*, publicada em 1829.

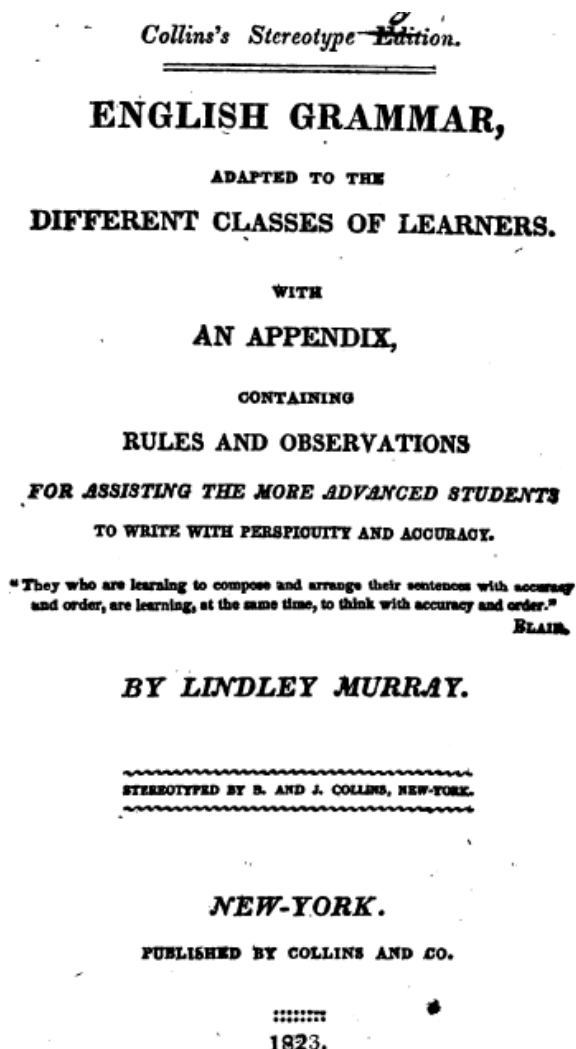


Figura 23: Ilustração da capa do livro *English grammar: adapted to the different classes of learners*  
Fonte: MURRAY, 1823

Outros livros inspirados nas gramáticas de Murray também corroboraram com a ideia de que era fundamental trabalhar em compilações de compêndios baseados em autores renomados e ausentes de erros, comuns em muitas publicações até então. Greene (1830), por exemplo, em sua obra, *A practical grammar of the English language, in which the principles established by Lindley Murray, are inculcated, and his theory of the moods clearly illustrated by diagrams, presenting the number of tenses in each mood – and the manner in which they are formed*, justificou ter se apoiado nos trabalhos de Murray, por ter este sido considerado um dos maiores escritores de

gramáticas de todos os tempos, mesmo após Murray (1823) ter afirmado, em seus prefácios, que alguns antecessores forneceram muitos dos exemplos e das explicações publicadas em suas obras, o que fez com que seu sistema de ensino não fosse, necessariamente, autoral. Greene (1830, p. vii), após os elogios feitos às obras inspiradoras, afirmou não ter sido

O objetivo do compilador o de fazer inovações na própria ciência, mas sim de apresentar um método aperfeiçoado de ensiná-la – para dar a princípios tão estabelecidos há muito tempo, uma forma mais interessante e útil para o aluno, mais do que qualquer outra apresentada ao público<sup>60</sup>.

Além das explicações e exemplos retirados das obras de Murray, a obra de Greene (1830) inovou ao acrescentar várias atividades de análise sintática (*parsing*) a cada tópico gramatical apresentado, bem como uma série de perguntas relacionadas ao que estava sendo estudado, tão comuns nas publicações de Ollendorf (1843). Como complemento às inovações prometidas, muitos diagramas foram anexados para ilustrar as regras gramaticais, como pode ser visto, por exemplo, na parte destinada ao estudo da etimologia e sintaxe, em que, para consolidar a ideia de modo verbal, gravuras foram utilizadas.

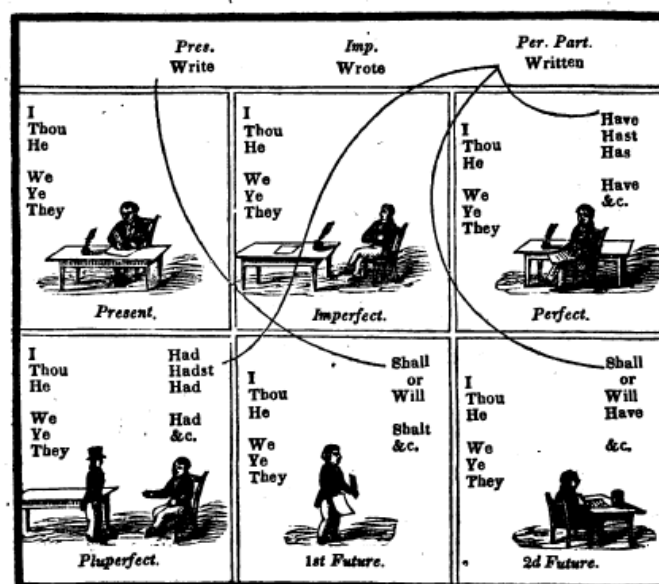


Figura 24: Modelo de diagrama, presente na obra *A practical grammar of the English language, in which the principles established by Lindley Murray, are inculcated*.

Fonte: GREENE, 1830, p.29

<sup>60</sup> the object of the compiler to make innovations in the science itself, but to present an improved method of teaching it – to give so long established principles, a form more interesting and useful to the learner, than any yet presented to the public (Texto original. Tradução minha).

Murray (1823) destacou, na introdução da sua obra, o trabalho de Blair para o ensino da composição, de quem retirou alguns princípios para escrever o apêndice, destinado a apresentar regras e observações para o desenvolvimento da escrita, mas alegou não ser essa a sua preocupação, uma vez que, apesar de considerar a escrita como sendo importante para a aprendizagem de um idioma, o cuidado com o vocabulário ainda deveria ser predominante, por serem as palavras as representações das nossas ideias e o meio pelo qual percebemos os sentimentos do outro e transmitimos as nossas opiniões, com o objetivo de evitar que ruídos de comunicação ocorram por uso inapropriado do léxico.

Ao terminar a introdução, Murray (1823) externou a sua preocupação, não somente com o ensino de gramática, mas, principalmente, com o seu papel para o desenvolvimento da educação e para a disseminação da virtude. Para tanto, teve grande cuidado na seleção dos exemplos e, sempre que possível, preceitos religiosos e de boa moral foram utilizados. Entre as frases escolhidas pelo autor para exemplificar os conteúdos gramaticais que corroboram com a importância em preservar e exaltar a virtude, os seguintes podem ser destacados: “*Of all acquirements virtue is the most valuable*” (MURRAY, 1823, p. 66), “*I loved her for her modesty and virtue*” (idem, p. 73), “*Let not thy heart be too much elated with success*” (idem, p. 89), “*We must speak the truth, whenever we do speak, and we must not prevaricate*” (idem, p. 90), “*A word to the wise is sufficient for them*”<sup>61</sup> (idem, p. 173).

Todas essas frases foram repetidas em outras obras, estando a seleção de exemplos dependente das escolhas dos autores ou de cada nova compilação. É o caso da frase “*I loved her for her modesty and virtue*” (MURRAY, 1823 p. 73), utilizada na section V, *of the verbs*, do capítulo 6, parte II, e encontrada na mesma seção e capítulo da obra *A grammar of the English Language abridged from the 47th edition of Lindley Murray's Grammar and revised according to present usage*, de R. B. Fitz Gibbon (1851, p. 36).

Para Murray (1823), a preocupação com a moral e a virtude deveria ser exaltada nos materiais utilizados pelo professor. Assim, todos esses cuidados com os exemplos nos livros de educação “irão, sem dúvidas, contribuir de forma substancial para o

---

<sup>61</sup> “*De todos os requerimentos, a virtude é a mais valiosa*”, “*Eu a amo pela sua modéstia e virtude*”, “*Não deixe o coração se exaltar demais com o sucesso*”, “*Nós devemos falar a verdade, não importa quando falamos, e não devemos prevaricar*”, “*Uma palavra para o sensato é suficiente para eles*” (Tradução minha).

estabelecimento da ordem e da alegria da sociedade, a partir da guarda da inocência e da apreciação da virtude da nova geração”<sup>62</sup> (MURRAY, 1823, p. 6).

A obra aqui analisada foi dividida em quatro partes, cobrindo a ortografia, etimologia, sintaxe e prosódia, comuns na grande maioria das gramáticas publicadas desde o século XVI (AUROUX, 1992; MICHAEL, 1987), com a adição de um apêndice voltado para o trabalho da composição, conforme destacado anteriormente. Os exercícios, considerados essenciais pelo autor para que o aluno pudesse praticar tudo o que foi aprendido, não foram inseridos neste compêndio, podendo ser encontrados em outras publicações destinadas especificamente para este fim, como *English Exercises, Adapted to Murray's English Grammar: Consisting of Exercises in Parsing; instances of false orthography; violations of the rules of syntax; defects in punctuation and Violations of the Rules Respecting Perspicuous and Accurate Writing, Designed for the Benefit of Private Learners, as Well as for the Use of Schools*, publicada em 1811, por Murray; ou em outros livros, em que tais exercícios foram anexados, como, por exemplo, *Murray's system of English grammar. Improved and adapted to the present mode of instruction in this branch of Science*, publicado em 1835, por Enoch Pond.

Na parte destinada à ortografia, o autor apresentou todas as letras do alfabeto, com os seus respectivos sons, e algumas variações dos sons dessas letras nas composições de sílabas e nas mais diversas palavras escritas na língua inglesa. Na etimologia, as partes do discurso foram detalhadas, a partir de explicações minuciosas, de modo que, na sintaxe, as regras da formação de frases, utilizando as palavras adequadas, foram estudadas, acrescentando-se exercícios de *parsing* (Análise Sintática). Na prosódia, Murray (1823) trabalhou a pronúncia das palavras, com destaque para a tonicidade das sílabas e as vogais longas e curtas, ressaltando, também, alguns princípios de versificação.

A obra de Murray (1823) foi encerrada com um texto dedicado aos jovens alunos, em que, mais uma vez, o autor destacou seu papel como compilador de regras e exemplos necessários para a construção do conhecimento na língua inglesa. Ao dirigir a palavra à juventude, ficou registrado que, em cada exemplo empregado, “o autor foi influenciado por um desejo de facilitar o progresso dos alunos na aprendizagem, e, ao

---

<sup>62</sup> *they would doubtless contribute very materially to the order and happiness of society, by guarding the innocence and cherishing the virtue of the rising generation* (Tradução minha. Texto original).

mesmo tempo, impregnar nas mentes os princípios de piedade e virtude”<sup>63</sup>, afastando-se de quaisquer práticas que pudessem ser consideradas frívolas e que, na sua opinião, fossem capazes de corromper as mentes dos jovens, e torná-los inúteis para a sociedade, o que só poderia ser conseguido, por intermédio do cultivo de uma mente humilde, coração generoso e devoção à Deus (MURRAY, 1823, p. 306-307).

Como já destacado, várias obras produzidas no século XIX foram influenciadas pelos trabalhos de Lindley Murray, o que pode ser constatado pela análise dos títulos de muitos compêndios encontrados e as referências imediatas feitas ao autor. O quadro 7 relacionou exemplos de gramáticas produzidas no século XIX e que referenciaram as obras de Murray nos seus títulos. No entanto, uma análise mais detalhada poderá extrapolar a análise de títulos e estimar quantos livros, na realidade, reproduziram partes do que Murray escreveu, já que as questões de autoria em compêndios ainda não se constituíam em preocupação de autores e editores.

<b>Gramática</b>	<b>Autor</b>	<b>Local de Publicação</b>	<b>Ano</b>	<b>Qtde de páginas</b>
<i>English grammar: adapted to the different classes of learners. With an appendix, containing rules and observations for assisting the more advanced students to write with perspicuity and accuracy</i>	Lindley Murray	New York	1823	310
<i>A grammar of the English Language abridged from the 47th edition of Lindley Murray's Grammar and revised according to present usage by R. B. Fitz Gibbon</i>	Fitz Gibbon	Nuremberg	1851	159
<i>An Abridgement of L. Murray's English Grammar: With an Appendix, Containing an Exemplification of the Parts of Speech, and Exercises in Syntax: Designed for Use of the Younger Class of Learners</i>	Lindley Murray	Albania	1804	81
<i>An English Grammar: Comprehending the Principles and</i>	Lindley	New York	1829	674

<sup>63</sup> the author was influenced by a desire to facilitate your progress in learning, and, at the same time, to impress on your minds principles of piety and virtue (Tradução minha. Texto original).

<i>Rules of the Language, Illustrated by Appropriate Exercises, and a Key to the Exercises, Volumes 1-2.</i>	Murray			
<i>Murray's English Grammar, revised, simplified, and adapted to the inductive and explanatory mode of instruction</i>	H. T. N. Benedict	New York	1832	192
<i>The etymology and syntax of [L.] Murray's English grammar systematically arranged and containing much additional matter, with copious exercises and directions for parsing.</i>	Charlotte Kennion	London	1842	157
<i>A practical grammar of the English language, in which the principles established by Lindley Murray, are inculcated, and his theory of the moods clearly illustrated by diagrams, presenting the number of tenses in each mood – and the manner in which they are formed</i>	Roscoe G. Greene	Portland	1830	111
<i>English Exercises, Adapted to Murray's English Grammar: Consisting of Exercises in Parsing; instances of false orthography; violations of the rules of syntax; defects in punctuation and Violations of the Rules Respecting Perspicuous and Accurate Writing, Designed for the Benefit of Private Learners, as Well as for the Use of Schools</i>	Lindley Murray	New York	1811	192
<i>Rudimental Lessons in Etymology and Syntax: In which These Two Parts of Grammar are Exhibited in Parallel Columns: Carefully Adapted to the Capacity of Young Learners. Chiefly selected from Murray's grammar.</i>	Manasseh Robbins	Providence	1826	70
<i>Sequel to the English Reader: Or, Elegant Selections in Prose and Poetry: Designed to Improve the Highest Class of Learners in Reading, to Establish a Taste for Just and Accurate Composition, and to Promote the Interests of Piety and Virtue</i>	Lindley Murray	New York	1817	372



<i>The English Reader, Or Pieces in Prose and Poetry: Selected from the Best Writers. Designed to assist young persons to read with propriety and effect; to improve their language and sentiments, and to inculcate some of the most important principles of piety and virtue; with a few preliminary observations on the principles of good reading.</i>	Lindley Murray	New York	1813	262
<i>The English teacher, or, Private learner's guide: containing a new arrangement of Murray's exercises and key, with the various parts of which, the corresponding notes, rules, and observations in Murray's grammar are incorporated: also, references in promiscuous exercises to the rules by which the errors are to be corrected: revised, arranged, prepared, and particularly adapted to the use of instructors and private learners. Designed to accompany and match with the Boston Stereotype Edition of Murray's exercises prepared for the use of schools.</i>	Israel Alger	Boston	1824	240
<i>Novo mestre inglez, ou Grammatica da língua ingleza para uso dos portugueses, ensinada em vinte e cinco lições, extrahida das melhores grammaticas inglezas publicadas até hoje, e muito especialmente das de Cobbett, Murray e Siret, revista, corrigida e accrescentada por F. S. Constâncio, autor do Diccionario Critico e Etimologico da Língua Portuguesa, etc., etc, etc.,</i>	F. Solano Constancio	Paris	1837	310

Quadro 7: Exemplos de gramáticas produzidas no século XIX, que referenciaram as obras de Murray nos seus títulos

Fontes: MURRAY, 1804, 1811, 1813, 1817, 1823, 1829; GIBBON, 1851; BENEDICT, 1832; KENNION, 1842; GREENE, 1830; ROBBINS, 1826; ALGER, 1824; CONSTÂNCIO, 1837 (quadro feito pela autora da tese)

A grande maioria das obras relacionadas no quadro 7, muito mais do que inspiração, são cópias ou simplificações do que foi dito por Murray que, por sinal, já foi reeditado do que outros autores já haviam escrito. Para exemplificar, o início da parte

relacionada à etimologia de algumas dessas obras foram analisadas, e em todas, o mesmo texto foi empregado, mesmo que com algumas variações na formatação e pequenas alterações no texto, como observado nas figuras a seguir:

<p style="text-align: center;">CHAPTER I.</p> <p style="text-align: center;"><i>A General View of the Parts of Speech.</i></p> <p>THE second part of grammar is ETYMOLOGY, which treats of the different sorts of words, their various modifications, and their derivation.</p> <p>There are, in English, nine sorts of words, or, as they are commonly called, PARTS OF SPEECH; namely, the ARTICLE, the SUBSTANTIVE or NOUN, the ADJECTIVE, the PRONOUN, the VERB, the ADVERB, the PREPOSITION, the CONJUNCTION, and the INTERJECTION.</p> <p>1. An Article is a word prefixed to substantives, to point them out, and to show how far their signification extends: as, <i>a garden, an eagle, the woman.</i></p> <p>Figura 25: Explicação sobre as partes da oração Fonte: MURRAY, 1823, p.38</p>	<p style="text-align: center;">CHAPTER I.</p> <p style="text-align: center;">A GENERAL VIEW OF THE PARTS OF SPEECH.</p> <p>THE second part of grammar is ETYMOLOGY, which treats of the different sorts of words, their various modifications, and their derivation.</p> <p>There are in English, nine sorts of words, or, as they are commonly called, PARTS OF SPEECH; namely:</p> <table border="0"> <tr> <td>1. ARTICLE,</td><td>6. ADVERB,</td></tr> <tr> <td>2. SUBSTANTIVE or NOUN,</td><td>7. PREPOSITION,</td></tr> <tr> <td>3. ADJECTIVE,</td><td>8. CONJUNCTION,</td></tr> <tr> <td>4. PRONOUN,</td><td style="text-align: center;">AND</td></tr> <tr> <td>5. VERB,</td><td>9. INTERJECTION.</td></tr> </table> <p>1. An Article is a word prefixed to substantives, to point them out, and to show how far their signification extends; as, <i>a garden, an eagle, the woman.</i></p> <p>Figura 26: Explicação sobre as partes da oração Fonte: MURRAY, 1829, p.27</p>	1. ARTICLE,	6. ADVERB,	2. SUBSTANTIVE or NOUN,	7. PREPOSITION,	3. ADJECTIVE,	8. CONJUNCTION,	4. PRONOUN,	AND	5. VERB,	9. INTERJECTION.
1. ARTICLE,	6. ADVERB,										
2. SUBSTANTIVE or NOUN,	7. PREPOSITION,										
3. ADJECTIVE,	8. CONJUNCTION,										
4. PRONOUN,	AND										
5. VERB,	9. INTERJECTION.										

<p style="text-align: center;">Chapter 1.</p> <p style="text-align: center;">A general view of the parts of speech.</p> <p>The second part of grammar is Etymology, which treats of the different sorts of words, their various modifications, and derivations. There are, in English, nine sorts of words, or, as they are commonly called, parts of speech; namely, the Article, the Substantive or noun, the Adjective, the Pronoun, the Verb, the Adverb, the Preposition, the Conjunction, and the Interjection.</p> <p>1. An Article is a word prefixed to substantives, to point them out, and to show how far their signification extends; as, <i>a garden, an eagle, the woman.</i></p> <p>Figura 27: Explicação sobre as partes da oração Fonte: FITZ-GIBBON, 1851, p. 18</p>	<p>ETYMOLOGY treats of the different sorts of words, their various modifications, and their derivation.</p> <p style="text-align: center;">A GENERAL VIEW OF THE PARTS OF SPEECH.</p> <p>There are, in English, nine sorts of words, or, as they are commonly called, PARTS OF SPEECH; namely, the ARTICLE, the SUBSTANTIVE or NOUN, the ADJECTIVE, the PRONOUN, and the VERB; the ADVERB, the PREPOSITION, the CONJUNCTION, and the INTERJECTION.</p> <p style="text-align: center;">SECTION I.</p> <p style="text-align: center;"><i>The Parts of Speech.</i></p> <p>1. An ARTICLE is a species of adjective prefixed to a substantive: as, <i>An eagle; a garden; the woman.</i></p> <p>Figura 28: Explicação sobre as partes da oração Fonte: KENNION, 1842, p. 3-4</p>
---	---

*5. Novo mestre inglez, ou grammatica da língua inglesa para uso dos portuguezes, ensinada em vinte e cinco licoes; extrahida das melhores grammaticas inglezas publicadas até hoje, e muito especialmente das de Cobbett, Murray e Siret; revista, corrigida e accrescentada por F. S. Constâncio, autor do Diccionario Critico e Etimologico da Língua Portuguesa, etc., etc, etc., por F. S. Constâncio. Paris: Casa de J. P. Aillaud, 1837*

O *Novo Mestre Inglês*, escrito em português, é composto por 310 páginas, divididas em duas partes. A primeira, maior, com 192 páginas dedicadas ao estudo das partes da oração, cobrindo-se a sintaxe, ortografia, etimologia e prosódia, conforme o padrão identificado nos compêndios dos séculos XVI ao XIX. Nesta primeira parte, estão descritas as 25 lições pelas quais o autor se predispõe a ensinar a língua inglesa, sempre provendo explicações em português, seguidas de exemplos na língua inglesa, seguidos de suas respectivas traduções. Ao final deste primeiro bloco, são apresentadas trinta e duas páginas de exercícios, divididos nas mesmas 25 lições, com o objetivo de consolidar o ensino da gramática ensinada.

A atividade de revisão consiste na disponibilização de textos que contêm exemplos dos tópicos gramaticais explanados. Abaixo de cada linha em português, tem-se sua respectiva tradução em inglês, com alguns espaços para serem preenchidos com as palavras correspondentes. Esse tipo de atividade era recorrente, e primava pela exaltação do vocabulário, memorização de textos e declamação dos excertos memorizados, valorizando-se, assim, a tradução e a memória. Esse mesmo tipo de exercício foi encontrado em outros compêndios, como por exemplo, a gramática de Bensabat, de 1862, e a *New Grammar of the Portuguese and English*, escrita por Midosi (1840).

<p style="text-align: center;"><b>V.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>DOS ADJECTIVOS.</b></p> <p>Aquelle homem traz hum chapéo preto: huma camisa  <i>That wears hat shirt</i>  branca, meias vermelhas, e sapatos amarelllos. Este  <i>stockings shoes This</i>  poço tem cem pés de profundidade, e aquelle rio  <i>well hundred feet river</i>  cincoenta varas de largo. A casa tem [sessenta e seis] pés  <i>fifty yards house [sisty six] feet</i>  de altura, e a parede sete pés de grossura. A ilha de  <i>wall seven island of</i>  França tem mais de cem milhas de circumferencia.  <i>France more than miles</i>  As más companhias corrompem os bons costumes. Hum  <i>bad company corrupt manner.</i></p> <p>Figura 29: Modelo de exercício de preenchimento de espaços, da gramática <i>Novo Mestre Inglês</i></p> <p>Fonte: CONSTÂNCIO, 1837, p. 165</p>	<p style="text-align: center;"><b>1º.</b></p> <p>Aqui estam todos os homens, mulheres, e crianças da aldeia  <i>Here men, children village.</i>  O estudo das linguas vivas é de grande utilidade ao negociante.  <i>living tongues very useful</i>  O medo e a ignorancia sam a origem de toda a superstição. O  <i>Fear source all superstition.</i>  Tejo forma um porto capaz de conter milhares de navios. A  <i>Tagus forms which may ships.</i>  saude é filha do exercicio e da sobriedade. Bonaparte con-  <i>Health temperance.</i>  quistou quasi toda a Europa. As nove musas sam filhas de  <i>almost Europe. nine are</i>  Jupiter, e da deusa Mnemosyna. A clara evidencia dos feitos  <i>goddess Mnemosyne. plain facts</i>  é superior a todas as declarações. As folhas começam a cair;  <i>to all declarations. begin</i></p> <p>Figura 30: Modelo de exercício de preenchimento de espaços, da gramática <i>New Grammar of the Portuguese and English</i></p> <p>Fonte: MIDOSI, 1840, p. 225</p>
--	--

A segunda parte do *Novo Mestre Inglês*, contendo 118 páginas, é dedicada à conversação e ao estudo mais prático da língua, com destaque para o trabalho lexical, com a presença de diálogos familiares, de termos mais corriqueiros nas conversações, de modelos de tradução, de combinações de verbos e partículas e de uma explanação sobre a versificação na língua inglesa.

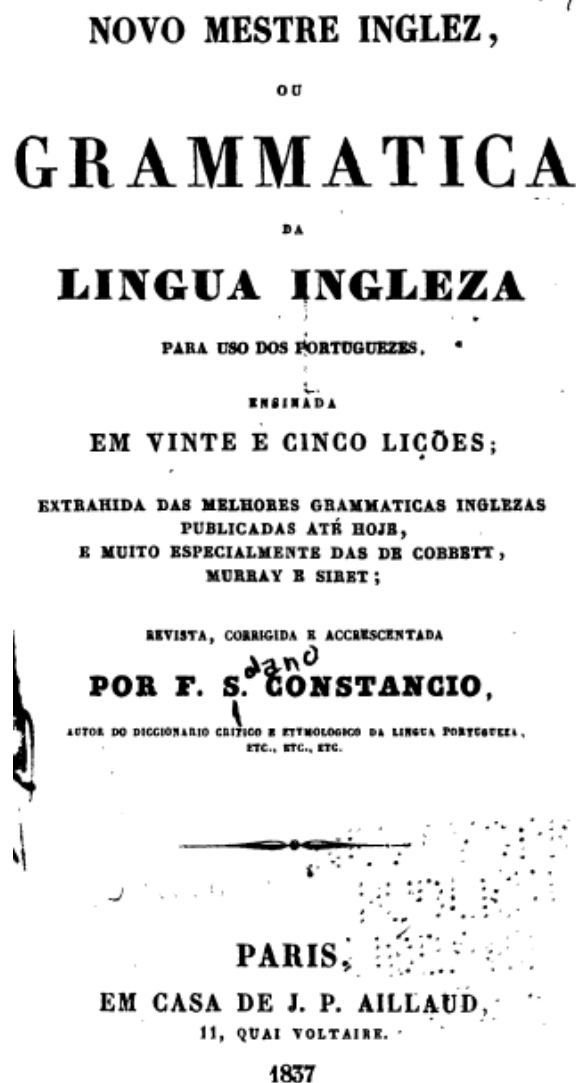


Figura 31: Ilustração da capa do livro *Nova Grammatica Portugueza e Ingleza*  
Fonte: CONSTANCIO, 1837

Neste momento, os estudos das conversações em língua inglesa são introduzidos, a partir de uma longa lista de palavras (advérbios, adjetivos, verbos e substantivos) em inglês, com suas respectivas traduções, apresentadas em vinte e uma páginas e dispostas em quatro colunas de palavras por página. Este tipo de abordagem está em consonância com a crença de que o primeiro passo para a aprendizagem de qualquer idioma é a

memorização de palavras, associadas com a tradução na língua mãe, o que seria suficiente para as aulas de conversação, associadas, comumente, a declamações.

Doze diálogos familiares de temas variados foram apresentados neste compêndio, abordando temáticas tais como saúde, as horas, almoço, tempo, jantar, para escrever uma carta, em uma estalagem, da língua inglesa, visitas pela manhã, entre outros, com a identificação de temas recorrentes em outros compêndios, e a utilização de frases muito similares, como era constante no século XIX. A partir da constatação de que havia muita cópia e reescritura de compêndios anteriormente publicados, é difícil identificar o momento em que tais conversações surgiram pela primeira vez. Entre os assuntos mais corriqueiros dos diálogos familiares publicados nos compêndios do século XIX, destacam-se os listados no quadro 8:

<b>Temas</b>	<b>Gramáticas em que o mesmo tema é abordado</b>
Do almoço	<i>Nova grammatica portugueza e ingleza</i> (S/A, 1808) <i>O novo guia da conversação em português e inglês</i> (José da Fonseca e Pedro Carolino, 1855) <i>Nueva gramática inglesa reducida a veinte e siete lecciones</i> (José de Urcullu, 1830) <i>Novo Mestre Inglez</i> (F. S. Constâncio, 1837) <i>A New Grammar of the Portuguese and English and English and Portuguese languages</i> (Luiz Francisco Midosi, 1840) <i>A Portuguese and English Grammar</i> (S/A, 1820)
Visita pela manhã	<i>Nova grammatica portugueza e ingleza</i> (S/A, 1808) <i>O novo guia da conversação em português e inglês</i> (José da Fonseca e Pedro Carolino, 1855) <i>Nueva gramática inglesa reducida a veinte e siete lecciones</i> (José de Urcullu, 1830) <i>A Portuguese and English Grammar</i> (S/A, 1820)
Do tempo	<i>Nova grammatica portugueza e ingleza</i> (S/A, 1808) <i>O novo guia da conversação em português e inglês</i> (José da Fonseca e Pedro Carolino, 1855) <i>Nueva gramática inglesa reducida a veinte e siete lecciones</i> (José de Urcullu, 1830) <i>Novo Mestre Inglez</i> (F. S. Constâncio, 1837) <i>A Portuguese and English Grammar</i> (S/A, 1820)

Das horas	<p><i>Nova grammatica portugueza e ingleza</i> (S/A, 1808)</p> <p><i>Nueva gramática inglesa reducida a veinte e siete lecciones</i> (José de Urcullu, 1830)</p> <p><i>Novo Mestre Inglez</i> (F. S. Constâncio, 1837)</p>
Do jantar	<p><i>O novo guia da conversação em português e inglês</i> (José da Fonseca e Pedro Carolino, 1855)</p> <p><i>Nueva gramática inglesa reducida a veinte e siete lecciones</i> (José de Urcullu, 1830)</p>
Para perguntar sobre a saúde	<p><i>Nueva gramática inglesa reducida a veinte e siete lecciones</i> (José de Urcullu, 1830)</p> <p><i>Novo Mestre Inglez</i> (F. S. Constâncio, 1837)</p>
Sobre a língua inglesa	<p><i>Nueva gramática inglesa reducida a veinte e siete lecciones</i> (José de Urcullu, 1830)</p> <p><i>Novo Mestre Inglez</i> (F. S. Constâncio, 1837)</p>
Para escrever uma carta	<p><i>Nueva gramática inglesa reducida a veinte e siete lecciones</i> (José de Urcullu, 1830)</p> <p><i>Novo Mestre Inglez</i> (F. S. Constâncio, 1837)</p> <p><i>O novo guia da conversação em português e inglês</i> (José da Fonseca e Pedro Carolino, 1855)</p> <p><i>A Portuguese and English Grammar</i> (S/A, 1808)</p>
Para Falar Português	<p><i>Grammatica lusitano-anglica</i> (J. Castro, 1759)</p> <p><i>Nova Grammatica Portugueza e Ingleza</i> (S/A, 1808)</p> <p><i>A New Grammar of the Portuguese and English and English and Portuguese languages</i> (Luiz Francisco Midosi, 1840)</p> <p><i>A Portuguese and English Grammar</i> (S/A, 1820)</p>
Para Vestir-se	<p><i>Grammatica lusitano-anglica</i> (J. Castro, 1759)</p> <p><i>Nova Grammatica Portugueza e Ingleza</i> (S/A, 1808)</p> <p><i>O novo guia da conversação em português e inglês</i> (José da Fonseca e Pedro Carolino, 1855)</p> <p><i>A Portuguese and English Grammar</i> (S/A, 1820)</p>

Quadro 8: Quadro comparativo de alguns compêndios do século XIX que trabalhavam as mesmas temáticas

Fonte: CASTRO, 1759; S/A, 1820; FONSECA e CAROLINO, 1855; S/A, 1808; MIDOSI, 1840; CONSTÂNCIO, 1837; URCULLU, 1840 (quadro feito pela autora da tese)

Ao final do compêndio, são encontradas explicações sobre termos de cortesia utilizados em conversações, dois modelos de tradução de duas parábolas: a dos pêssegos e a das flores prediletas, um mapa contendo os principais verbos ingleses e as partículas mais comumente empregadas com cada um deles, finalizando com abreviaturas inglesas e noções sobre versificação no inglês.

A *Gramática inglesa reduzida a veinte y siete lecciones, considerablemente aumentada y corregida*, publicada, em 1855, por Don José de Urcullu, é muito semelhante à gramática de Constâncio (1837), sendo interessante observar que os diálogos familiares das duas obras são bastante parecidos e muito deles exatamente iguais, apresentando os mesmos títulos e as mesmas frases, como pode ser observado, por exemplo, durante à análise do *Familiar Dialogue Concerning the English Language*, nas duas obras.

VIII		IX.	
CONCERNING THE ENGLISH LANGUAGE.	DA LINGUA INGLEZA.	CONCERNING THE ENGLISH LANGUAGE.	ACERCA DE LA LENGUA INGLESA.
Do you learn english?	Aprende Vm. o inglez?	Do you learn English?	¿Aprende Vd. el inglés?
Do you understand english?	Entende o inglez?	Do you understand English?	¿Entiende Vd. el inglés?
Can you speak english?	Falla inglez?	Can you speak English?	¿Habla Vd. el inglés?
I speak it a little.	Fallo hum pouco.	I speak it a little.	Lo hablo un poco.
I speak it just enough to make myself understood.	Fallo quanto basta para me fazer entender.	I speak it just enough to make myself understood.	Hablo lo necesario para hacerme entender.
Do not speak so fast.	Não falle tão de pressa.	Speak English to me.	Hábleme Vd. en inglés.
Speak english to me.	Falle-me em inglez.	Do not speak so fast.	No hable Vd. tan apriesa.
Be so kind as to tell me how you call that in english.	Faça-me o favor de me dizer como se chama isto em inglez.	Be so kind as to tell me how you call that in English.	Hágame Vd. el favor de decirme, como se llama esto en inglés.
It is called...	Chama-se...	It is called...	Se llama...
You will speak english fluently, provided you take pains to study it.	Vm. ha-de fallar bem o inglez, se quizer dar-se ao trabalho de o estudar.	You will speak English, provided you take pains to study it.	Vd. hablará bien el inglés, con tal que se tome Vd. el trabajo de estudiarlo.

Figura 32: Diálogo VIII - *Concerning the English Language*.

Fonte: CONSTÂNCIO, 1837, p. 223

Figura 33: Diálogo IX - *Concerning the English Language*.

Fonte: URCULLU, 1855, p. 199

Os dois compêndios possuem quase a mesma quantidade de diálogos familiares, na mesma ordem de apresentação, e com teor praticamente igual, conforme exemplificado no quadro 9. Como, na gramática de Urcullu (1855), o diálogo “*To inquire about a person*” foi inserido na posição VIII, esta gramática terminou com 13 diálogos, enquanto que a de Constâncio (1837) ficou com apenas 12. Assim, até o diálogo VII, todas as conversações são absolutamente iguais e, a partir da oitava, as seguintes sequências são observadas:

<b>Diálogo</b>	<b>Nueva Gramática Inglesa</b>	<b>Novo Mestre Inglez</b>
VIII	<i>concerning the English language</i>	<i>to inquire about a person</i>
IX	<i>To make a visit in the morning</i>	<i>concerning the English language</i>
X	<i>between a physician and his patient</i>	<i>to make a visit in the morning</i>
XI	<i>To hire a lodging</i>	<i>between a physician and his patient</i>
XII	<i>on a voyage</i>	<i>To hire a lodging</i>
XIII	-	<i>on a voyage</i>

Quadro 9: Quadro comparativo dos diálogos familiares VIII a XIII da *Nueva Gramática Inglesa* e do *Novo Mestre Inglez*

Fonte: CONSTÂNCIO, 1837; URCULLU, 1840 (quadro feito pela autora da tese)

Logo após os diálogos familiares, as duas gramáticas apresentam um texto sobre os termos de cortesia utilizados para a conversação em língua inglesa. A partir de então, os conteúdos apresentados são bastante diversos. Na gramática de Urcullu (1855), tem-se uma terceira parte, composta por uma lista alfabética das principais partículas inglesas, uma lista de verbos ingleses e seus complementos, abreviaturas em inglês e uma explicação detalhada sobre a formação das palavras em língua inglesa e suas origens, com um agradecimento especial a T. Robertson, por ter sido a referência principal desta parte.

**6. *A New Grammar of the Portuguese and English and English and Portuguese languages, arranged on a philosophical system; containing a list of verbs and nouns spelt alike, but differently pronounced; and also an useful appendix, by Luiz Francisco Midosi. London: J. Wacey; and Dulau and Co., 1840***

A gramática de Midosi é dividida em duas partes, uma primeira, contendo 114 páginas, e escrita em inglês, com o objetivo de ensinar português para ingleses, e uma segunda, com 133 páginas, em português, para o ensino da língua inglesa. Seguindo as orientações das gramáticas do século XVI, as duas partes deste compêndio apresentam o



idioma alvo por intermédio do estudo das quatro partes normalmente estudadas em obras dessa natureza: a ortografia, a etimologia, a sintaxe e a prosódia.

No prefácio da primeira parte, o autor destacou o seu objetivo em produzir um compêndio adaptado para as duas línguas e que pudesse facilitar o aprendizado tanto do português quanto do inglês. Para Midosi (1840, p. vi), a quantidade de regras deveria ser restrita às necessárias para que o aluno tivesse um bom conhecimento gramatical do idioma, "sem o tédio de viajar através de definições elaboradas, e às vezes ininteligíveis sutilezas, que abundam muitos livros, e que servem mais para confundir do que para instruir<sup>64</sup>". Esta tendência pela simplificação de regras e concisão de compêndios começou a ser observada com as reformas pombalinas da instrução pública, não tendo nenhuma lei sido publicada no século XIX que regulamentasse o contrário. Assim, mesmo com a morte de D. José I, e a queda do Marquês de Pombal, as orientações para a produção de compêndios continuavam sendo respeitadas.

Ainda no prefácio, o autor elaborou uma defesa da língua portuguesa contra aqueles que a comparavam com o espanhol, sob a alegação de serem línguas totalmente distintas. Especial destaque foi dado a uma suposta supremacia do português, por se assemelhar mais com o latim do que o espanhol.

De todas as línguas que reivindicam descendência romana, nenhuma é mais distinta, pelas numerosas e sutis variações nas conjugações de verbos, do que o Português, de modo que com a simples alteração de *us* para *o*, e *nt* para *m*, e a pequena transposição de uma letra, inumeráveis palavras latinas podem ser transformadas para o Português (MIDOSI, 1840, p. vii)<sup>65</sup>

A gramática de Castro (1759) também exaltou a língua portuguesa, em detrimento da espanhola, no seu prefácio, utilizando, como justificativa, a aproximação do português com o francês, idioma de acesso aos padrões culturais mais desejados pelo mundo ocidental, desde o século XVI. Para não deixar dúvidas da importância do português, em detrimento do espanhol, o autor afirmou que o português "é mais fácil

---

<sup>64</sup> "without the tediousness of travelling through the laboured definitions, and sometimes unintelligible subtilties, with which man books abound, which serve more to perplex to instruct" (Texto original. Tradução minha)

<sup>65</sup> "Of all languages claiming Roman descent, none is more distinguished, by numerous and subtle tenses in the conjugations of its verbs, than the Portuguese, and that with the mere alteration of *us* for *o*, and *nt* for *m*, and the trifling transposition of a letter, innumerable Latin words may be turned in Portuguese" (Texto original. Tradução minha).

para um inglês do que a língua espanhola; e que a Nação Portuguesa é melhor e mais amiga dos Ingleses do que a Espanhola”<sup>66</sup> (CASTRO, 1759, p. Vii), o que justificava a necessidade em estudá-lo e exaltá-lo.

A  
**NEW GRAMMAR**  
 OF THE  
**PORTUGUESE AND ENGLISH**  
 AND  
**ENGLISH AND PORTUGUESE**  
**LANGUAGES,**  
 ARRANGED ON A  
**PHILOSOPHICAL SYSTEM;**  
 CONTAINING A LIST OF  
*VERBS AND NOUNS SPELT ALIKE,*  
 BUT DIFFERENTLY PRONOUNCED;  
 AND ALSO AN  
**USEFUL APPENDIX.**  
 BY LUIZ FRANCISCO MIDOSI.  
 SECOND EDITION.  
 LONDON:  
 J. WACEY, 4, OLD BROAD STREET; AND DULAU AND CO.,  
 SOHO SQUARE.  
 1840.

Figura 34: Ilustração da capa do livro *A New Grammar of the Portuguese and English and English and Portuguese Languages*  
 Fonte: MIDOSI, 1840

<sup>66</sup> “the Portuguese Tongue has a Mixture of the Spanish Gravity and French Softness, and is as useful in commerce as Spanish, and therefore equal (if not superior) to its rival” (Texto original. Tradução minha).

É interessante observar que o prefácio da segunda parte da gramática de Midosi (1840) é datado de 1832, anterior ao prefácio da primeira metade, o que sugere que toda esta parte foi escrita antes. Neste prefácio, não se observa uma exaltação da língua portuguesa em virtude da proximidade com o latim, e sim uma justificativa para o estudo do inglês, em decorrência dos laços de amizade entre Portugal e Inglaterra. Uma ode à nação amiga é observada, com a afirmação de ter esta chegado a um “grau de poderio, grandeza, e ilustração sem igual”, o que a faz ser considerada a primeira nação do mundo. “O conhecimento portanto da língua do paiz onde existem os tesouros das artes e das sciências, torna-se necessário a todo aquelle que se aplica quer seja as letras, quer á politica, commercio ou navegação” (MIDOSI, 1840, p. cxix). A finalidade comercial é novamente destacada, da mesma forma que um discurso pela valorização do inglês se fez presente em prefácios oitocentistas.

O discurso de poderio da língua inglesa foi bem forte no século XIX, como uma tentativa de fortalecimento do campo de estudo do inglês, dado ao avanço e domínio francês nas artes e ciências, apesar de ter sido destacado, neste compêndio, que essa supremacia pertencia à Inglaterra. Conforme detalhado anteriormente, outros autores tiveram essa preocupação em buscar uma consolidação para o ensino da língua inglesa, como, por exemplo, foi o caso de Tilbury (1827), em sua *Arte Inglesa*, que tentou reforçar o ensino da língua inglesa, colocando, no seu prefácio, que a arrogância da França precisava ser combatida.

Existem muitas semelhanças entre a gramática de Midosi (1840) e a de J. Castro (1759), intitulada de *Grammatica anglo-lusitânica e lusitano-anglica*. Nos dois compêndios, tem-se a divisão da obra em duas partes, com capas distintas e um prefácio escrito em língua inglesa em defesa do português e do reconhecimento do seu valor, quando comparado com a língua espanhola, tendo o mesmo argumento sido utilizado, o de que o português é muito mais rico que o espanhol pela semelhança que tem com o latim.

O estudo da ortografia, etimologia, sintaxe e prosódia é detalhado nas duas obras, com a tentativa de transcrição fonética das palavras escritas no inglês. Nas duas gramáticas, observa-se a exposição das partes da oração, por intermédio da comparação com os casos de declinação latina, mesmo sendo essa comparação desnecessária para a compreensão e produção de textos em português, conforme ressaltado na Figura 35.

<i>Masculine.</i>			
<i>Singular.</i>		<i>Plural.</i>	
Nom.	<i>o principe, a prince</i>	Nom.	<i>os principes, princes</i>
Gen.	<i>do principe, of a prince</i>	Gen.	<i>dos principes, of princes</i>
Dat.	<i>ao principe, to a prince</i>	Dat.	<i>aos principes, to princes</i>
Accus.	<i>para o principe, the prince</i>	Accus.	<i>para os principes, the princes</i>
Voc.	<i>ó principe, oh prince</i>	Voc.	<i>ó principes, oh princes</i>
Abl.	<i>pelo principe, by a prince</i>	Abl.	<i>pelos principes, by princes</i>
<i>Feminine.</i>			
<i>Singular.</i>		<i>Plural.</i>	
Nom.	<i>a princeza, a princess</i>	Nom.	<i>as princezas, princesses</i>
Gen.	<i>da princeza, of a princess</i>	Gen.	<i>das princezas, of princesses</i>
Accus.	<i>para a princeza, the princess</i>	Accus.	<i>para as princezas, the princesses</i>
Voc.	<i>ó princeza, oh princess</i>	Voc.	<i>ó princezas, oh princesses</i>
Abl.	<i>pela princeza, by a princess</i>	Abl.	<i>pelas princezas, by princesses</i>

Figura 35: Exemplo de explicação gramatical da língua inglesa, tendo como base o latim  
 Fonte: MIDOSI, 1840, p. 7

O valor dado ao comércio pode também ser um ponto de interseção entre a obra de 1840 e a de 1759, mesmo que por artifícios distintos. Na gramática de J. Castro, tem-se, ao final, seis cartas comerciais, uma procuração, uma carta de fretamento, duas cartas de compromisso, uma apólice de seguros, seis recibos e 4 notas de empréstimo de dinheiro, todas escritas em Português e traduzidas para o Inglês. Já na obra de Midosi (1840, p. 224-225), a associação com o comércio se faz presente nas justificativas utilizadas nos prefácios como defesa para o ensino de inglês e português e nos exemplos de alguns diálogos familiares empregados, que versam sobre negociações na companhia das Índias. O texto final desta obra, “estudos da língua inglesa”, corrobora com a necessidade de se associar o estudo do inglês às necessidades do comércio, ao destacar que “o estudo das línguas vivas é de grande utilidade ao negociante”.

Ao final da gramática de Midosi (1840) também são encontradas frases familiares e diálogos familiares, semelhantemente à publicação de J. Castro (1759). Tratam-se de frases corriqueiras a serem decoradas, seguidas de seis diálogos familiares apresentados em forma de duas colunas, semelhantemente ao encontrado no compêndio de J. Castro. Na primeira coluna, tem-se a conversação em português, com sua respectiva tradução na segunda.

Para Torre (1985), os diálogos familiares possuíam uma aplicação funcional capaz de desenvolver a precisão oral, em decorrência das repetições e memorizações de falas. Em um dos diálogos familiares apresentados na obra, tem-se uma situação em que o

interlocutor A elogia o interlocutor B por apresentar um bom inglês, mesmo estando morando há pouco tempo na Inglaterra. B destaca a importância em insistir na conversação, mesmo quando ainda se fala mal, para que a prática aperfeiçoe a produção linguística.

A – vejo que vossa senhoria não tem receio de fallar a nossa lingua  
 B – por certo que não: para se fallar bem, começa-se por fallar mal  
 (MIDOSI, 1840, p. 220).

Outras gramáticas do século XIX apresentaram a mesma preocupação com a repetição como sendo etapa inicial para se chegar à fluência, admitindo-se que muitos erros são necessários antes de se chegar à perfeição. Pode-se citar, por exemplo, o diálogo “*to speak English*” (para falar Inglês), da gramática de Agostinho Neri da Silva (1814), com a seguinte discussão:

Se eu falar mal todo mundo irá rir de mim  
 Não tema isso  
 Você não sabe que para que alguém possa aprender a falar bem, deve começar falando mal<sup>67</sup> (SILVA, 1814, p. 208).

A *Grammatica anglo-lusitana e lusitano-anglica* também se preocupou com a oralidade no ensino de uma língua, podendo-se destacar um trecho de um dos diálogos familiares da obra, bastante semelhante ao de Silva (1814) e Midosi (1840), comprovando que essa preocupação, oriunda do século XVIII, ainda era frequente no período oitocentista.

Fallay sempre, bem ou mal, isso nao importa nada; esta lingoa nao he mui difficultosa.  
 Eu o sey, e que he mui util em differentes partes do mundo.  
 Particularmente a homens de negocio.  
 (CASTRO, 1759, p. 209)

Percebe-se que os compêndios que optavam por publicar diálogos familiares compartilhavam temas muito parecidos ou, até mesmo, idênticos, e, mesmo com pequenas variações nos textos empregados, as ideias destas conversações eram muito

<sup>67</sup> “If I speak bad every body will laugh at me.

Do not fear that.

Don’t you know that to learn to speak well, one begins by speaking ill” (Texto original. Tradução minha).

próximas umas das outras, comprovando serem as gramáticas do século XIX, em sua grande maioria, recombinações de uma teoria gramatical compartilhada.

**7. *O novo guia da conversação em portuguez e inglez, ou Escolha de diálogos familiares sôbre vários assumptos; precedido de um copioso vocabulario de nomes proprios, com a pronuncia figurada das palavras inglezas, e o acento prosodico nas portuguezas, para se poder aprender com perfeição e a inda sem mestre, qualquer dos dous idiomas. Offerecido à estudiosa mocidade portugueza e brasileira, por José da Fonseca e Pedro Carolino. Paris: V<sup>a</sup> J. P. Aillaud, Monlon e C<sup>a</sup>. Livreiros de suas Magestades o Imperador do Brasil e el Rei de Portugal, 1855***

Esse compêndio, de 1855, é composto por 182 páginas, e dividido em duas partes. Uma primeira, com 92 páginas, apresentando listas de palavras agrupadas por temas específicos, respeitando-se a ordem alfabética no português, inicialmente e, logo após, no inglês, com a transcrição dos sons das palavras na língua inglesa, somada a uma relação de frases familiares; e uma segunda parte, com 83 páginas, composta por diálogos e cartas familiares, bem como idiotismos e provérbios em português e inglês. Ao final da obra, têm-se uma parte intitulada “Moedas”, com uma relação de frases destinadas a fornecer exemplos do que pode ser dito sobre as moedas em várias partes do mundo. Para finalizar, o sumário das duas partes é apresentado.

As listas de palavras, como destacado anteriormente, eram frequentes no ensino de língua inglesa, por meio dos *spelling books*, comuns desde o século XVI. Acreditava-se, assim, que a memorização das palavras e de suas perspectivas traduções era capaz de assegurar a aprendizagem de uma língua estrangeira. O diferencial das listas apresentadas nesta obra foi a tentativa de prover uma transcrição para que o aluno não só reconhecesse as palavras, mas que pudesse pronunciá-las. Neste fundamento, foram observadas incorreções, uma delas contrapondo as explicações dadas no início do compêndio, com a afirmação de que “todo o (e) mudo nas terminações inglesas, é quasi insensível” (FONSECA; CAROLINO, 1855, p. v) e, nas transcrições dadas, o *e* mudo é pronunciado, como pode ser visto, por exemplo, em *heat* (hite) (idem, p. 1), *minute* (miniúte) (idem, p. 2) e *nose* (nôze) (idem, p. 5).

No seu prefácio, escrito em inglês, os autores destacaram a importância do compêndio, por ter sido elaborado por pessoas que conheciam os dois idiomas e, conseqüentemente, o espírito das duas línguas, evitando imperfeições e anomalias de estilo, tão comuns em obras escritas por estrangeiros. Ainda no prefácio, Fonseca e Carolino (1855, p. vii-viii) sinalizaram terem colocado as traduções mais próximas do original, “quase em uma tradução literal, tradução esta com o único objetivo de acostumar os alunos portugueses, ou estrangeiros, a falar de forma errada quaisquer das expressões idiomáticas mencionadas”<sup>68</sup>. Percebe-se, assim, que o autor acreditava que a comparação com formas incorretas poderia auxiliar na aprendizagem do idioma, e esta foi a tentativa de inovação deste livro, não por mudança de metodologia, e sim por associação de frases na língua inglesa, com traduções literais imperfeitas.



Figura 36: Ilustração da capa do livro *O Novo Guia da Conversação em portuguez e Inglez*.  
Fonte: FONSECA; CAROLINO, 1855

<sup>68</sup> almost at a literal translation; translation what only will be for to accustom the portuguese pupils, or-foreign, to speak very bad any of the mentioned idioms (Texto original. Tradução minha).

Uma reedição desta obra, datada de 2002, apresentou duas introduções: uma de James Millington sobre a edição britânica de 1883, e outra de Mark Twain, do mesmo ano, criticando a edição americana. Em seu texto introdutório, Mark Twain descreveu com precisão essa característica recorrente nos diálogos familiares desta obra, caracterizados pela busca de uma tradução literal do que era dito, beirando o idiotismo e a ridicularização, o que, no entendimento de Twain, era o destaque do livro e fazia com que ele se imortalizasse. “Seu ridículo deliciosamente inconsciente e sua ingenuidade encantadora são, no seu estilo, tão supremos e inalcançáveis quanto o mais sublime na obra de Shakespeare” (FONSECA; CAROLINO, 2002, p. 22). Os problemas da gramática eram tão evidentes, que fizeram com Twain chegasse a afirmar que uma imitação se tornava praticamente impossível e que, por isso, a obra seria imortalizada e correria o globo, “levado pelo vento das gargalhadas do mundo”.

Apesar dos autores, no prefácio, terem destacado a importância da obra pelo conhecimento daqueles que o escreveram e pela incessante busca pela perfeição, o contrário foi observado neste compêndio: um acúmulo de erros de gramática e a presença de traduções risíveis. A introdução de Twain descreveu o espírito da obra, ao afirmar que o livro

foi escrito com séria boa fé e profunda determinação, por um idiota honesto e íntegro que acreditava saber algo da língua inglesa e poder transmitir seus conhecimentos a outros. [...]. Há frases no livro que poderiam ter sido moldadas por um homem ajuizado com o propósito inteligente e deliberado de parecer inocentemente ignorante; mas há outras frases e parágrafos que nenhuma pretensa ignorância poderia jamais alcançar – nem mesmo a mais genuína e ampla ignorância, se não estivesse amparada por inspiração (FONSECA; CAROLINO, 2002, p. 22).

Os erros de gramática são recorrentes, mostrando, conforme já atestado por Twain (FONSECA; CAROLINO, 2002), que os autores não dominavam o idioma. O quadro 10 exemplifica alguns dos problemas encontrados:

Seção	Frase em português	Frase em inglês	Comentários
Frases Familiares	Entendestes ou entendeu o que eu disse? – p. 58	<i>Have you understant that I have said?</i> – p. 58	Os autores não conjugaram o presente perfeito do verbo



			“understand”, mas conjugou o do “say – said”.
Frases Familiares	Como podeis ou pode negal-o? – p. 60	<i>How do you can it to deny?</i> – p. 60	Tradução literal da frase original, fugindo do esperado. O verbo modal ( <i>can</i> ) não pode ser antecedido de auxiliar ( <i>do</i> )
Frases Familiares	Quando voltareis ou volta? – p. 62	<i>How many time shall you be in return?</i> – p. 62	O advérbio correto é <i>when</i> .
Diálogos familiares	Obrigadissimo pelo seu obsequio. – p. 93	<i>To much oblige to you.</i> p. 93	Uma tentativa de tradução literal que não fez nenhum sentido. A expressão correta é <i>to<u>o</u> much</i> .

Quadro 10: Exemplos de erros gramaticais encontrados na obra “*O novo guia da conversação em portuguez e inglez, ou Escolha de diálogos familiares sôbre vários assumptos*”.

Fonte: FONSECA; CAROLINO, 2002, p. 58, 60, 62, 93.

Entre os temas dos quarenta e três diálogos familiares desta obra, destacam-se muitos recorrentes em outros compêndios, como, por exemplo, “Para vestir-se”, “Para escrever”, “Para almoçar”, “Para comprar” e “Para jantar”, com expressões similares das já encontradas em outras obras, reforçando a constatação de que a questão de autoria em compêndios ainda não era uma preocupação no século XIX. O caso que mais chama atenção é o do Diálogo 15 – Para fallar francez, bastante similar ao Diálogo IV da *Grammatica anglo-lusitânica e lusitano-anglica*, de 1759, e o Diálogo VI da *Nova Grammatica Portugueza e Ingleza*, de 1808, conforme exemplos do quadro 11.

<b><i>Diálogo IV - Para Fallar Português</i></b>	<b><i>Diálogo VI - Para Fallar Português</i></b>	<b><i>Diálogo 15 – Para Fallar Francez</i></b>
<b><i>Grammatica anglo-lusitânica e lusitano-anglica</i></b>	<b><i>Nova Grammatica Portugueza e Ingleza</i></b>	<b><i>O novo guia da conversação em portuguez e inglez</i></b>

Como vai do Portuguez? Está V. M. bem avançado na lingua Portugueza? - p. 208	Como vai vm. com o seu Portuguez? Está vm. muito adiantado nelle? - p. 72	Como vai Vm. com o seu francez? Está já muito adiantado? – p. 108
Fallay sempre, bem ou mal, isso não importa nada; essa lingua não he mui difficultosa. - p. 209	Falle vm. sempre ou bem, ou mal.  Tenho medo de dar erros,  Não tenha vm. medo; a língua Portugueza não he dífícil. - p. 72	Falle sempre bem ou mal.  Receio commetter erros. – p. 108

Quadro 11: Quadro comparativo do Diálogo Familiar “Para Fallar Portuguez”, das *Grammatica anglo-lusitanica* e *Nova Grammatica Portugueza e Inglesa*, e do Diálogo “Para Fallar Francez”, do *Novo Guia da Conversação em portuguez e inglez*.

Fontes: CASTRO, 1759 / S.A., 1808 / FONSECA; CAROLINO, 1855.

Interessante, também, observar que Fonseca e Carolino (1855) preferiram exaltar a língua francesa, e não a portuguesa, incentivando o estudo do francês e destacando a facilidade de aprendizagem, bem como a necessidade urgente em se estudar esse idioma, contrariando a tendência da época em privilegiar o inglês, em detrimento do francês.

#### DIÁLOGO 15.

##### **PÀra fallár francêz.**

Cômo vái Vm. côm ô sêu francêz? Está  
já muito adiantádo?  
Bém pôuco; êu não sêi quási náda.  
Côm tudo, dizem qué Vm. ô fállá muito  
bém.  
Ôs qué tál dizem estão mui enganádos.  
Certifico-lhé qué assim m'ô dissêrão.  
Púde articulár algumas pálavras qué  
aprendí dê cór.  
Ê quáto básta pára começár á fallár.  
  
Não básta qué êu comêce, é necessário  
qué acábe.  
Fállê sêmpre bém ôu mái.  
Recêio commettêr êrros.

#### DIALOGUE 15.

##### **For to speak french.**

*How is the french? Are you too lear-  
ned now?*  
*No too much, i know almost nothing.*  
*They tell howeuer that you speak  
very well.*  
*These which tell it they mistake one's*  
*I assure you who was told me.*  
*I could to tell some word's that i  
know by heart.*  
*It is what it must for to commence  
to speak.*  
*It is not the whole to begin, it must  
finish.*  
*Speak always, right or bad.*  
*I apprehend, to make some faults.*

Não tenha medo ; a língua franceza não é difficil.	<i>Not apprehend you, the french language is not difficult.</i>
Conheço isso ; é que é muito engraçada. Pôr feliz me daria se a soubesse !	<i>I know it, and she have great deal of agreableness. Who i would be. If i was know it !</i>
A applicação é o único meio d'aprendê-la. Quanto tempo há que a estuda?	<i>It must to study for to learn it. How long there is it what you learn it ?</i>
Inda não há um mês.	<i>It is not yet a month.</i>
Como se chama seu mestre?	<i>How is called your master ?</i>
Chama-se N***.	<i>It is called N***.</i>
Há muito tempo que o conheço. Elle deu lições a alguns amigos meus. Não diz elle a Vm. ser urgente fallar francez ?	<i>I know him it is long ; he has tea-ched a many of my friends. Don't he tell you that it must to speak french ?</i>
Sim , senhôr, é muitas vezes.	<i>Yes, sir, he tell me it often.</i>
Pois porque o não fálle Vm.	<i>Then why you not speak french ?</i>
Côm quem quer Vm. que eu o fálle?	<i>With which will you that i speak ?</i>
Côm os que o fallarem côm Vm. ?	<i>With them who shall speak you.</i>
Eu bem quizera fallá-lo, mas não me atrevo.	<i>I would to speak too, bud i don't dare.</i>
Deve ser ousado, e não ter vergonha.	<i>It must not fear ; it must to be hardy.</i>

Figura 37: Diálogo XIV – Para Fallar Francez.  
 Fonte: FONSECA; CAROLINO, 1855, p. 223

O diálogo 43, “Da língua franceza”, também é dedicado à exaltação deste idioma, realçando a importância em saber o francês para que seja possível traduzir obras francesas para o português. Este destaque é evidente quando um dos interlocutores incentiva esse estudo. “Ah! Vm. Aprende o francez! Faz muito bem. A língua torna-se-nos, cada dia, mais necessária” (FONSECA; CAROLINO, 1855, p. 134). A metodologia de estudo é também privilegiada neste Diálogo, com a exaltação do trabalho de gramática e vocabulário. Os autores reforçam, nesta conversação, a importância em ter as principais regras gramaticais memorizadas e aplicadas em exercícios de tradução, considerando que, com esses exercícios, o aluno tem condições de falar bem o idioma.

A característica dessa obra é, justamente, o trabalho com a tradução, uma vez que, além das listagens de palavras e das frases e diálogos familiares, os autores ainda apresentam uma série de cartas familiares e anedotas, nas línguas portuguesa e inglesa, para que os alunos possam se dedicar mais ainda aos exercícios de tradução e memorização, culminando com idiotismos e provérbios, a parte mais criticada por Mark Twain (FONSECA; CAROLINO, 2002), pela escolha das frases e traduções literais não condizentes com o esperado de alguém que domina o idioma. Os autores também não levaram em consideração que, muitas vezes, um provérbio em uma língua tem uma correspondente similar em outro idioma, e não necessariamente uma tradução literal do mesmo. Foi o que aconteceu, por exemplo, quando se quis traduzir “comprar gato em

sacco”, “crescer a palmos”, “depois do asno morto cevada ao rabo” e “a palavras loucas, orelhas moucas” (FONSECA; CAROLINO, 1855, p. 166).

*A Nova Grammatica Portugueza e Ingleza*, de 1808, e sem autoria, não incorreu neste erro, apresentando provérbios correspondentes nas duas línguas, e não traduções ao pé da letra, ausentes de significação. Assim, por exemplo, a sentença “Quem não se aventura, não ánda a cavállo, nem em múla”, teve como frase similar “Nothing venture, nothing have” (S/A, 1808, p. 60).

**8. *A Progressive Grammar of the English Tongue, based on the results of modern Philology*, de William Swinton. New York: Harper & Brothers Publishers, 1872**

Trata-se de um compêndio de 207 páginas, escrito totalmente na língua inglesa. Em seu prefácio, Swinton (1872) critica as gramáticas entediantes, repletas de muitas regras, extensas explicações etimológicas, excessos de exercícios, e longas listas de vocábulos, baseadas, em grande maioria, nas obras de Lindley Murray. Sob a justificativa de utilização de um método originado da moderna filologia, a ortografia e a prosódia não são trabalhadas nesse compêndio, de modo que, somados à etimologia e a sintaxe, tem-se, nessa obra, análise e construção, bem como composição, sob a defesa de que para se ensinar a língua inglesa, é necessária uma discussão prévia sobre em que realmente consiste o discurso na língua inglesa (SWINTON, 1872, p. iii-v).

Swinton (1872) retomou o discurso setecentista proeminente nas reformas pombalinas da instrução pública pela adoção de regras gramaticais essenciais e compêndios mais concisos, sem o excesso de regras e exceções, raramente memorizadas pelos alunos e desconhecidas por muitos professores, de acordo com a legislação da época (SANTOS, 2010). Esse discurso pela simplificação das gramáticas foi destacado no prefácio, de modo que

acredita-se que o estudante, com a ajuda de definições simplificadas (embora seja verdadeira e empírica) como Substantivos nomeia as coisas, Verbos fazem afirmações, irá aprender a detectar substantivos e verbos muito mais rapidamente do que poderia ser possível, e que ele era tão astuto na repetição de definições teoricamente exaustivas,

mas que, ao mesmo tempo, eram praticamente ininteligíveis<sup>69</sup> (SWINTON, 1872, p. v).

Ao diferenciar o tratamento que dava à sintaxe daquele observado nos demais compêndios, em sua grande parte baseados nas vinte e seis lições da gramática de Murray, Swinton (1872) criticou o ensino pautado na sintaxe, inspirado nas gramáticas latinas, repletas de análise sintática (*parsing*), de modo que os alunos passavam por longos e entediantes exercícios, sem necessariamente ter o aprendizado assegurado.

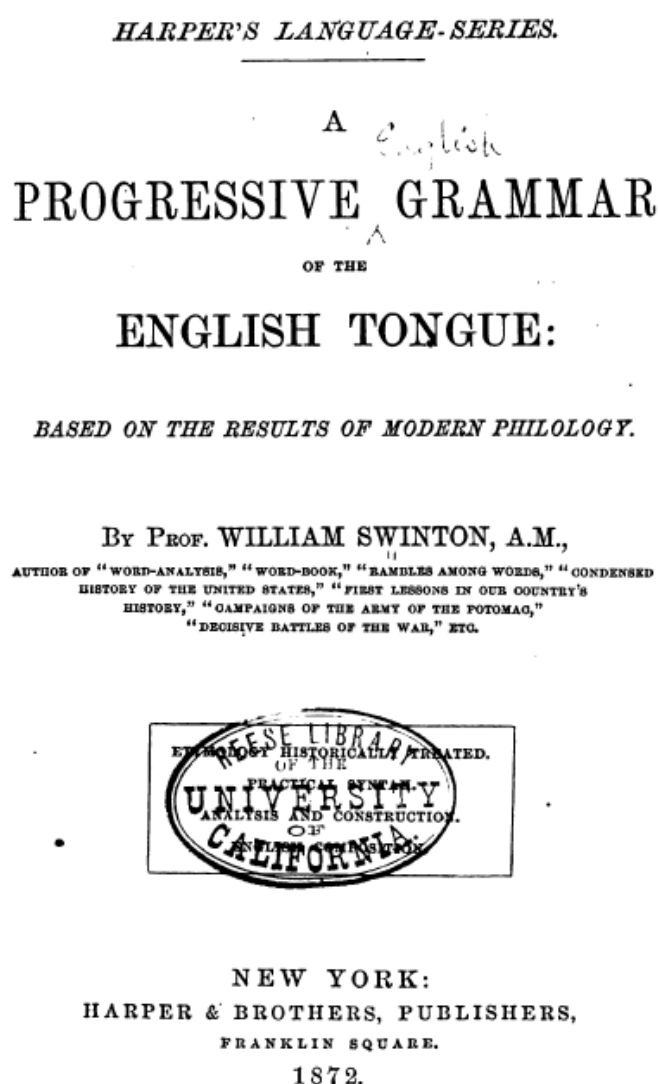


Figura 38: Ilustração da capa do livro *A Progressive Grammar of the English Tongue*  
Fonte: SWINTON, 1872

<sup>69</sup> *it is believed that the school-boy, by the aid of such simple (though, it is true, empirical) definitions as Nouns name things, Verbs make statements, will learn to detect nouns and verbs much sooner than he possibly could, were he ever so cunning in the repetition of wire drawn definitions that may, indeed, be theoretically exhaustive, but that are practically unintelligible* (Texto original. Tradução minha).

Para Swinton (1872, p. vi), mesmo após estes exaustivos exercícios, o aluno continuava “profundamente ignorante no inglês prático”<sup>70</sup>, e este problema poderia ser solucionado, de acordo com os estudos filológicos oitocentistas, com a inserção de exercícios de fala e composição. A composição esteve entre as preocupações dos Programas de Ensino do Collegio de Pedro II / Gymnasio Nacional, principalmente nos últimos documentos do século XIX, tendo sido encontrados dois livros de Swinton no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II, sem, no entanto, terem entrado oficialmente nos programas de ensino da instituição.

Para o autor, era necessário repensar a divisão da gramática em etimologia, sintaxe, ortografia e prosódia, principalmente após os estudos filológicos, permanecendo apenas as duas primeiras partes. A ortografia, segundo o autor, deveria ficar sob a responsabilidade dos dicionários e *spelling books*, enquanto que a prosódia poderia estar contida no estudo da composição na língua inglesa (SWINTON, 1872, p. 1).

Ao analisar a primeira parte deste livro, a etimologia, percebi como esta difere da grande maioria das obras publicadas no século XIX, representando uma tentativa de inovação. As explicações dos substantivos foram breves, seguidas de variados tipos de exercícios, com o objetivo de fazer com que o aluno experimentasse as regras gramaticais no contexto em que eram empregadas. Após quatro linhas explanatórias sobre adjetivos, por exemplo, o aluno entrava em contato com um exercício de identificação desta classe gramatical no pequeno texto apresentado e um outro de *parsing*. Mesmo empregando um discurso de modernidade e de diferença, algumas atividades antigas, como as de análise sintática, eram verificadas neste compêndio, situando-o entre um discurso de tradição e inovação.

Antes do início da terceira parte, tem-se um exercício que exemplifica a ideia de gramática aplicada, defendida pelos autores, em que 100 frases com problemas de sintaxe são colocadas para a correção. Na parte 3, dedicada à análise e construção, o autor se propõe a analisar as partes das frases, os tipos, exemplos e elementos, seguindo-se, sempre, a mesma estrutura: uma breve explicação teórica e exercícios para que estas regras possam ser aplicadas. O extrato a seguir exemplifica a aplicabilidade da obra, na medida em que, após a apresentação de um texto, é proposta a análise das partes da oração e não a memorização de regras e repetição de frases.

---

<sup>70</sup> *profoundly ignorant of practical English* (Texto original. Tradução minha).

### MODEL OF ANALYSIS.

#### Example 1.

‘Washington, who beheld all day, with unspeakable anguish, the useless slaughter of his brave troops, skillfully withdrew his army, which was dispirited by defeat, from Long Island to New York, at night, under cover of a dense fog.’

1. Washington.....SUBJECT.
2. Withdrew his army.....PREDICATE.
3. Who beheld all day, with unspeakable anguish, the useless slaughter of his brave troops (adj. clause < of S.).
4. (a) Which was dispirited by defeat (adj. clause < of comp. of P.).
4. (b) From Long Island to New York (adv. phrase < of P.).
4. (c) At night (adv. phrase < of P.).
4. (d) Under cover of a dense fog (adv. phrase < of P.).

#### First Clause.

1. Who, connective and S.
2. Beheld the slaughter, predicate.
3. (a) All day (adv. phrase < of P.).
3. (b) With unspeakable anguish (adv. phrase < of P.).
3. (c) Useless (adj. < of object).
3. (d) Of his troops (adj. < of Comp. of P.).

Figura 39: Exemplo de exercício de análise das partes da oração, retirado do livro *A Progressive Grammar of the English Tongue*.  
Fonte: SWINTON, 1872, p. 151

Na última parte, o trabalho da composição na língua inglesa foi justificado pela reflexão de que a gramática é sempre o meio para a aquisição da língua e a composição, nessa perspectiva, deve ser vista como o produto final a ser alcançado, o que faz com que seja necessária a sua prática, para que sejam evitadas, de acordo com o autor, atividades em que são solicitadas composições de tema livre. Uma outra inovação defendida nesta obra é a da promoção de correção de composições pelos próprios alunos, a partir da troca de redações, de modo que um aluno possa perceber erros nos escritos dos colegas e seja capaz de auxiliá-lo na reescritura do texto. Com esse procedimento, não somente haverá maior participação dos estudantes, como, também, uma redução no exaustivo trabalho de correção de textos por parte dos professores, considerando-se que

Sem dúvida, uma razão pela qual tem-se tão poucos exercícios de composição na escola é o trabalho penoso de corrigi-los. Um professor que tem uma turma de cerca de quarenta alunos não pode corrigir cuidadosamente um conjunto de exercícios em menos que cinco ou seis horas, e de todas as tarefas possíveis, as de correção de composições de alunos iniciantes é a mais ingrata. Ao permitir que os membros de uma classe troquem seus exercícios, todo o trabalho de correção e de crítica pode, sob o comando do professor, ser feito na

sala de aula em meia hora. Para qualquer aluno, ler, corrigir e criticar a composição de um colega de sala será uma atividade de prática tão valiosa quanto o trabalho original de escrever uma. As primeiras tentativas podem ser um pouco estranhas, mas depois de algum tempo, as atividades de correções serão suficientes para todos os efeitos práticos<sup>71</sup> (SWINTON, 1872, p. 179).

Os primeiros exercícios de composição não são, inicialmente, de elaboração de textos, e sim de ligação de frases, utilizando-se conectivos e pequenas frases. Em um segundo momento, é oferecido o tema e algumas palavras-chave, para que o aluno seja guiado a escrever pequenos fragmentos, ligando as ideias providas pelo livro. No terceiro estágio, os alunos leem algumas linhas para que, logo após, possam escrever um *abstract* sobre o que foi lido, sem uma segunda leitura. Como último estágio, os alunos são levados a escrever um texto baseado no que é pedido na gramática. Assim, nesta obra, foram sugeridas atividades de composição em formato de cartas e de exercícios de conversão de poesia em prosa, e a composição deixou de ser mera cópia e se tornou produção individual.

Como apêndice, foram apresentados uma relação de verbos regulares e suas respectivas conjugações, uma sinopse dos verbos *love* e *move*, paradigmas anglo-saxões, um quadro comparativo de tempos verbais em inglês, latim, francês e alemão e um texto final explicativo sobre a diferença entre o uso do infinitivo e do gerúndio.

**9. *Grammatical diagrams defended and improved, directions for their proper construction and application; accompanied by a comprehensive outline of classification, complete scheme of examples for practice*, by Frederick S. Jewell. New York: A. S. Barnes & Company, 1877**

---

<sup>71</sup> *Undoubtedly one reason why so few composition exercises are required in school is the drudgery of correcting them. A teacher having a class of say forty scholars can not carefully correct one set of exercises in less than five or six hours, and of all tasks that of correcting the compositions of beginners is the most thankless. By allowing the members of a class to interchange their exercises, the whole work of correcting and criticising may, under the direction of the teacher, be done in the school-room in half an hour. To any pupil, reading, correcting, and criticising the composition of a schoolmate will be quite as valuable a drill as the original labor of writing one. The first attempts may be rather awkward, but after a few trials the corrections will be definite enough for all practical purposes* (Texto original. Tradução minha).



O compêndio de Frederick Jewell, escrito inteiramente em inglês, foi publicado em 1877, com 207 páginas, seguidas de mais 56, destinadas a propagar outras publicações dos editores relacionadas à educação da mocidade. No prefácio, o autor destacou ter sido sua obra escrita para atendimento de uma demanda identificada nas escolas normais e demais instituições de ensino, em decorrência de uma dificuldade externada pelos alunos, no que se refere à análise gramatical. Jewell (1877, iii-iv) atestou ter sido seu trabalho fruto de inspiração nas obras do professor Stephen Watkins Clark, um dos difusores do uso de diagramas gramaticais.

Após a primeira parte, destinada à análise dos referidos diagramas, o autor justificou a divisão de sua obra em duas outras partes. Uma segunda, relacionada à análise gramatical mais aprofundada, necessária para o aprendizado, segundo Jewell (1877) e uma terceira, composta por uma grande variedade de exemplos e exercícios de fixação, capazes de fazer com que, diante de várias frases, os alunos sejam levados a ajustá-las em forma de diagramas, conforme aprendido.

Na introdução do compêndio, o autor destacou que o uso de diagramas se constituía em um eficaz dispositivo filosófico, para que a análise gramatical fosse interessante e prática, chegando a destacar que a análise lógica de frases na língua inglesa era a única forma legítima de assegurar que o estudo da gramática percorresse um caminho verdadeiramente científico, diferentemente dos métodos mais antigos, baseados em memorização e repetição de frases e textos pré-definidos. Para o autor,

Há muitos professores que, com a louvável intenção de buscar uma melhoria na ciência e nos métodos de instrução, são fielmente conduzidos a resgatar o estudo da gramática inglesa a partir das velhas limitações encontradas na mera etimologia verbal e sintaxe, culminando com as práticas absurdas repetição oral<sup>72</sup> (JEWELL, 1877, p. 7).

A partir de alguns diagramas apresentados, Jewell (1877) explicita as regras de decomposição e análise das frases, por intermédio de diagramas, utilizando seis regras gerais. A primeira está relacionada à necessidade de colocar as palavras primárias, ou

---

<sup>72</sup> *There are many teachers who, with a commendable regard for improvement in science and in methods of instruction, are faithfully endeavoring to redeem the study of English Grammar from its old-time restriction within the narrow bounds of mere verbal etymology and syntax, and its absurd culmination in the pitiful practice of oral parsing* (Texto original. Tradução minha).

seja, as mais importantes para a frase, na mesma linha horizontal, seguindo-se a ordem natural dos fatos apresentados. Cada fato em uma linha.

# GRAMMATICAL DIAGRAMS

DEFENDED AND IMPROVED,

WITH

DIRECTIONS FOR THEIR PROPER CONSTRUCTION  
AND APPLICATION;

ACCOMPANIED BY A

COMPREHENSIVE OUTLINE OF CLASSIFICATION,

AND A

COMPLETE SCHEME OF EXAMPLES FOR PRACTICE.

By <sup>Quarta</sup> **FREDERICK S. JEWELL, PH. D.,**  
AUTHOR OF "SCHOOL GOVERNMENT."

**A. S. BARNES & COMPANY,**  
NEW YORK, CHICAGO AND NEW ORLEANS.

1877

Figura 40: Ilustração da capa do livro *Grammatical Diagrams defended and improved with directions for their proper construction and application*

Fonte: JEWELL, 1877

Como segunda regra, as palavras utilizadas para conectar as ideias, deverão ser ligadas aos balões maiores. Pela regra número três, o aluno aprende que as frases principais devem ser destacadas das secundárias, para que seja possível perceber a relação de dependência. Quarta regra: em caso de adjuntos ou locuções, o radical deve estar na posição superior e as demais palavras logo abaixo. As conjunções, conectores e preposições são regulamentadas pela regra número cinco. Assim, tais palavras são colocadas acima das palavras principais, às quais estão relacionadas. A sexta lei explica que os elementos independentes, como os apostos, por exemplo, virão abaixo da linha

horizontal principal, mas sem que haja contato entre os diagramas. Como pode ser percebido, trata-se de uma metodologia complexa, baseada na decomposição das partes da oração e na sua correta classificação, por meio da utilização de diagramas, para que o aluno possa visualizar as regras gramaticais e exercitar seu cérebro, não a partir de repetições e sim de análises mais aprofundadas da estrutura.

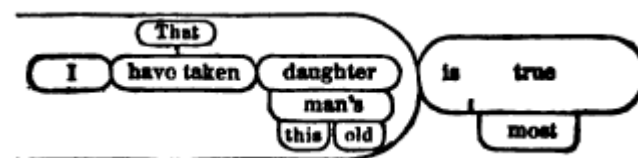


Figura 41: Exemplo de diagrama, retirado do livro *Grammatical Diagrams defended and improved with directions for their proper construction and application*

Fonte: JEWELL, 1877, p. 17

Jewell (1877), em sua obra, apresentou sua preocupação com a aceitação desse tipo de metodologia, uma vez que o método que chamou de antigo estava consolidado entre professores, estudiosos e alunos. A estranheza que os diagramas provocavam, relatou o autor, devia ser relativizada, em decorrência dos benefícios que poderiam ser gerados. As alegações de que os diagramas gramaticais eram complicados e de difícil compreensão foram combatidas, uma vez que

A verdade é que, em meio a milhares de melhorias introduzidas com o tempo pela ciência, a novidade e estranheza se constituem em prova presumível em favor do que é alvo de condenação. Elas estão entre os primeiros indicadores de um período inicial de investigação, de análise profunda e, por conseguinte, de verdadeiro avanço<sup>73</sup> (JEWELL, 1877, p. 21)

Para combater os entusiásticos críticos a essa metodologia, que creditam um possível fracasso à dificuldade de entendimento dos diagramas, o autor compara o uso destes dispositivos com as demais ciências. Assim, Jewell (1877, p. 22) afirma que a dificuldade dessa metodologia é devida à natureza complexa da linguagem, e que

<sup>73</sup> The truth is, amidst the thousand improvements which the progress of the age has introduced into science, this very newness and strangeness is presumptive proof in favor of the thing condemned. They are among the first indications of original investigation, profounder analysis and, hence, of real advancement (Texto original. Tradução minha).

igualmente difíceis e estranhos são os símbolos da álgebra, os diagramas da geometria e as nomenclaturas da química e, mesmo assim, não impediram o desenvolvimento dos alunos nestes estudos. Da mesma forma, vai chegar o momento em que os diagramas serão desvendados pelo aluno, ávido por entendimento e conhecimento.

Por fim, Jewell (1877) destacou a grande utilidade dos diagramas, pois, além de trabalharem de forma mais profunda com o entendimento gramatical, auxiliavam no desenvolvimento da abstração, contrária à sistematização da decoreba como método de ensino, e poderiam ser auxílios importante para o trabalho da composição.

Muitos autores e jornais saíram em defesa do trabalho gramatical com diagramas. *The Indiana School Journal*, de Indianápolis, na sua edição de abril de 1865, publicou uma listagem de livros recomendados como sendo os melhores livros a serem adotados, nas mais diversas áreas de estudo, sob o título de “*National Series of Standard School Books*”, citando o *Clark's Diagram System of English Grammar* como livro de referência para o ensino de inglês, o que demonstrou a aceitação dessa nova metodologia nos Estados Unidos, e no Brasil, já o que o livro de Jewell (1877) foi encontrado no NUDOM do Colégio Pedro II.

Entre as justificativas apresentadas para a seleção dos compêndios que comporiam essa série nacional, o editor destacou que os livros eram superiores aos demais, nas suas áreas específicas, merecendo confiança e suporte da comunidade educacional (THE INDIANA JOURNAL, 1865a, p. 126).

Na edição de agosto, do mesmo ano, *The Indiana School Journal* apresentou uma propaganda sobre as gramáticas baseadas nos diagramas, escrita pelo reitor da Academia de Cortland. Nesta propaganda, além da introdução a cinco obras de Stephen Watkins Clark, alguns argumentos em defesa da utilização destes livros foram apresentados. De acordo com o texto da propaganda, os métodos antigos de ensino levavam a uma fluência após muito esforço e longos e entediantes exercícios de memorização, o que seria melhorado com esta metodologia, em decorrência dos diagramas, que ilustravam a parte teórica e deixavam o ensino mais interessante, mesmo com a crítica vazia feita por alguns opositores a este método.

**ADVERTISEMENTS.**

**A GREAT REVOLUTION!**

**THE DIAGRAM SYSTEM OF GRAMMAR.**

BY S. W. CLARK, A. M., PRINCIPAL OF CORTLAND ACADEMY.

CLARK'S FIRST LESSONS IN GRAMMAR.

CLARK'S ENGLISH GRAMMAR.

CLARK'S KEY TO ENGLISH GRAMMAR.

CLARK'S ANALYSIS OF THE ENGLISH LANGUAGE.

CLARK'S GRAMMATICAL CHART.

The theory and practice of teaching Grammar in American Schools is meeting with a thorough revolution from the use of this system. While the old methods offer proficiency to the pupil only after much weary plodding and dull memorising, this affords, from the inception, the advantage of *practical Object Teaching*, addressing the eye by means of illustrative figures; furnishes association to the memory, 'ts most powerful aid, and diverts the pupil by taxing his ingenuity. Teachers who are using Clark's Grammar uniformly testify that they and their pupils find it the most interesting study of the school course. Like all great and radical improvements, the system naturally met at first with much unreasonable opposition. It has not only outlived the greater part of this opposition, but finds many of its warmest admirers among those who could not at first tolerate so radical an innovation. All it wants is an impartial trial, to convince the most skeptical of its merit. No one who has fairly and intelligently tested it in the schoolroom, has ever been known to go back to the old method. A great success is already established, and it is easy to prophesy that the day is not far distant when it will be the *only system of teaching English Grammar*. As the *System* is copyrighted, no other text-books can appropriate this obvious and great improvement. A new and improved edition of the larger Grammar is now in press.

Figura 42: Propaganda do ensino de inglês baseado no sistema de diagramas, publicada no *The Indiana School Journal*, em agosto de 1865

Fonte: THE INDIANA JOURNAL, 1865b, p. 281

O *The Connecticut School Journal* foi um outro periódico que divulgou as gramáticas baseadas em diagramas. Na sua edição de outubro de 1874, por exemplo, criticou todos aqueles que se mostraram contrários aos trabalhos do prof. S. W. Clark, por acreditarem ser algo muito novo e estranho. Como argumento, o jornal destacou que a máquina a vapor também já foi nova e já caiu na incredibilidade, e o mesmo aconteceu com o ferro, máquina de costura e a máquina de cortar grama, tendo sido necessária paciência para superação das críticas. “Os resultados cobriram as dores? É certo, no entanto, que os diagramas não podem ser condenados por serem ‘novos e estranhos<sup>74</sup>’” (THE CONNECTICUT SCHOOL JOURNAL, 1874, p. 218). E, se existem, de acordo com o jornal, mais de quatrocentas gramáticas disponíveis no mercado, porque todas devem se basear na mesma metodologia? Principalmente,

<sup>74</sup> *Have the results warranted the pains? It is clear, then, that the diagrams are not to be condemned merely because they are “new and strange”* (Texto original. Tradução minha).

segundo os editores, por serem os diagramas grandes auxiliares no desenvolvimento de um estudo gramatical mais significativo.

Como o diagrama é o perfeito símbolo de cada exercício mental evoluído na expressão escrita, é como um espelho refletindo a natureza; e se ele sinceramente refletir cada beleza e cada imperfeição da língua, em seguida, seus defeitos, independentemente de quais sejam, não serão necessariamente seus, mas sim os da língua, geradores das imagens<sup>75</sup> (THE CONNECTICUT SCHOOL JOURNAL, 1874, p. 219).

Independentemente dos argumentos utilizados, é fato que o uso de diagramas para o ensino da gramática difere dos padrões até então estabelecidos para o ensino de língua inglesa, o que, certamente, deve ter levado a muita dificuldade e resistência por parte de professores e alunos. É inegável, contudo, a constatação de que houve uma certa aceitação dessa metodologia por parte dos alunos, uma vez que alguns autores, como Jewell e Clark produziram um grande número de compêndios utilizando diagramas, seguidos de mais alguns professores e autores oitocentistas, o que pode ser comprovado quando percebemos que, dos 203 livros elencados nessa pesquisa, dez foram escritos tendo-se como base o uso de diagramas, conforme pode ser verificado no Anexo 4.

A análise das obras adotadas no Collegio de Pedro II, bem como das demais do século XIX selecionadas nesta tese, só foi exequível porque, anteriormente a este processo investigativo, foi possível revisitar algumas concepções metodológicas relacionadas ao ensino de línguas. Assim, partindo-se da discussão outrora levantada de busca por métodos intuitivos, desde o século XVI, e das recomendações contidas nos últimos programas de ensino, promulgados por Decreto, para os estabelecimentos secundários, percebi o conflito pelo qual os autores do oitocentos passaram, no que se refere à busca por um equilíbrio entre teoria e prática, e entre tradição e inovação, buscando uma abordagem mais contextualizada. Observei, no entanto, que, mesmo advogando, por muitas vezes, uma mudança de método, era presenciado, na grande maioria, uma repetição de exercícios focados na gramática e na tradução, com poucas

---

<sup>75</sup> *As the diagram is the exact symbol of every mental exercise evolved in written expression, it is like a looking-glass held up to nature; and if it truthfully reflects each beauty and each imperfection of the language, then its faults, whatever they may be, are not its own, but those of the language which it pictures* (Texto original. Tradução minha).

inovações pedagógicas como, por exemplo, as propostas por William Swinton (1872) e Frederick S. Jewell (1877).

### **Algumas Considerações**

A análise dos laços franceses e ingleses na sociedade brasileira, bem como da legislação oitocentista voltada para o ensino do inglês e francês revelaram dois pontos controversos. Em um primeiro momento, ficou evidente a forte influência da presença inglesa no Brasil, verificada pela quantidade de ingleses que aqui moravam, pelos costumes comumente reproduzidos, pelo grande espaço que estas pessoas ocupavam na economia brasileira, e pelo sentimento de repulsa à nação francesa, incitado pela coroa portuguesa e expressos na legislação e nas reprovações formais a todo aquele que se aproximasse das ditas nefastas práticas francesas. No entanto, em um segundo momento, a análise aqui feita mostrou uma influência francesa avassaladora sobre os processos educacionais estabelecidos no Brasil, mesmo nos primeiros anos do século, quando o ódio foi ainda mais evidente. Essa influência pôde ser vista, principalmente, na quantidade de livros técnicos na língua francesa, utilizados para os estudos e exames preparatórios dos cursos superiores, de modo que a língua francesa era quase sempre requerida, o que não acontecia com o inglês.

A história da Academia Militar e do Tenente Thomas Colville na busca pela consolidação do seu cargo de professor de inglês ilustrou essa disputa, de modo que, com a sua morte, a cadeira foi extinta, em 1832, só retornando quarenta anos depois, em 1874, com o Decreto N. 5529, de 17 de janeiro (BRASIL, 1875e, p. 36-37).

O maior número de oportunidades para o ensino do francês repercutiu nos espaços a serem ocupados por pessoas interessadas em ensinar tanto a língua francesa, quanto a inglesa, no Brasil, o que ficou expresso com o estudo de prefácios oitocentistas, em que vários autores, como Brasileiro (1812), Costa (1812), Tilbury (1827), Harben (1878) e Hewitt (1885) expressaram essa necessidade de convencimento da importância em se ensinar a língua inglesa, e não apenas o francês. A escassez de oportunidades fez com que alguns professores se dispusessem a ensinar além do inglês, o francês, como forma

provável de ampliar as possibilidades de ensino particular. Foi o que aconteceu com Guilherme Tilbury, Joaquim Russel, C. H. Lagôa, Paulo Perestello da Camara, Antonio Luiz de Araújo Barros, F. A. Barbosa, Dr. Fernando de Brito, João Diogo Esteves da Silva, P. Orlandini e Ximenes, conforme pesquisa feita no *Almanak Laemmert* (LAEMMERT, 1843, 1850, 1860).

O prestígio de francês foi também atestado com a existência de livros escritos na língua francesa, para o ensino do inglês, presentes nos Programas de Ensino do Collegio de Pedro II, como as obras *Petit Cours de Versions* e *Manuel de Phrases*, de Percy Sadler, ambas de 1867, e outros compêndios escritos em francês e encontrados no NUDOM, como, por exemplo, os livros *Grammaire pratique de la langue anglaise* (SADLER, 1852), *Nouveau Cours pratique, analytique, théorique et synthétique de la langue anglaise* (ROBERTSON, 1868), *L'anglais a la portée des enfants* (ROBERTSON, 1868), *Petit Philologie les mots anglaise* (MALLARMÉ, 1877), *Les idiotismes et les proverbes de la conversation Anglaise* (MEADMORE, 1894) e *Exercices sur les idiotismes et les proverbes de la conversation Anglaise* (MEADMORE, 1895).

No que se refere à história do ensino de línguas, percebi um campo de batalha para o estabelecimento de teorias consideradas como revolucionárias, por defenderem o método mais apropriado de estudo, mesmo diante da constatação de que as práticas tradicionais, focadas na gramática e na tradução insistiam em permanecer imponentes e soberanas, diante das escolhas de grande parte de autores e professores, em um processo descrito por Eric Hobsbawm e Terence Ranger (2002) como “invenção das tradições”. Os autores utilizaram este termo para se referir às situações em que um conjunto de práticas é regulado por regras aceitas pelos membros de uma comunidade, sem questionamentos e, por intermédio da repetição das verdades que são colocadas, acabam sendo inculcadas nas mentes de todos os envolvidos, fazendo com que o passado seja continuado.

Um paralelismo pode ser estabelecido quando, repetidamente, é destacado que o aluno só aprende memorizando regras gramaticais e trechos a serem recitados. Com a disseminação dessa “verdade” com tanta veemência, mesmo com o surgimento de novas propostas mais intuitivas, desde o século XVI, as práticas mecanicistas permaneceram enraizadas na tradição já consolidada. Assim, para muitos gramáticos, professores e alunos, essa era a única “verdade” conhecida, quando se falava em ensino de línguas.



Até mesmo quando uma nova abordagem era anunciada, os exercícios comprovavam que a tradição permanecia firme e a mudança não era total.

Diversos autores, como Comenius [1630] (2002), Locke [1690] (1983), Herbart [1806] (2006), Pestalozzi [1817] (2006), Spencer [1861] (1888) e Calkins [1861] (1888), defenderam ideias mais progressistas para o ensino de línguas, que privilegiavam a intuição, a experiência do discente, a ludicidade, as imagens, os objetos, regras breves, e a contextualização, entre outras, desde o século XVI, sendo bastante elucidativa a assertiva de Comenius ([1630] 2002, p. 174-175) sobre o fato de a ciência começar com os sentidos e a imaginação, e não com a memória.

A obra *Primeiras Lições de Coisas*, de Calkins [1861] (1888), apresentou muitos dos preceitos encontrados no método direto, por ter sido uma obra que buscou a sistematização dos métodos intuitivos, com explicações e exemplos a serem seguidos. Não se pode perder de vista, no entanto, que a inovação propagada por Calkins [1861] (1888) já havia sido anunciada desde o século XVII, com Erasmo (S/D), e reforçada pelos autores aqui destacados.

No que se refere a esta pesquisa, era de se esperar que a grande maioria dos compêndios publicados no dezenove tivessem utilizado algum rudimento de métodos intuitivos, em decorrência das teorias defendidas pelos autores aqui referendados. No entanto, a análise dos Programas de Ensino para os cursos secundários me fez perceber que os livros de eleição ainda defendiam o ensino pela gramática e pela tradução, com o predomínio de listas de palavras, exercícios de memorização, tradução e versão de textos e valorização das regras gramaticais.

Ao analisar os Programas de Estudo promulgados para o Collegio de Pedro II / Gymnasio Nacional, é notória a preponderância de orientações claras para o trabalho gramatical baseado na tradução e versão de trechos previamente escolhidos e, mesmo quando há uma indicação para a ampliação do escopo, voltando-se para o estudo da composição e conversação, a gramática ainda é o foco, como pode ser exemplificado no programa de 1895, quando é dada uma orientação para que o desenvolvimento da escrita esteja associado a “exercícios copiosos sobre todas as regras ensinadas na theoria, versão e traducção escriptas” (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 151-154). Apenas no programa de 1898 uma mudança de perspectiva é percebida, com a indicação da necessidade de incorporação de questões que envolvam a vida diária dos alunos, para que a gramática possa ser ensinada “a proposito das lições” (idem, p. 163), o que está em consonância com as orientações relacionadas a métodos mais indutivos.

Percebi, porém, que, dos onze programas de ensino promulgados, apenas um mencionou a importância em incluir abordagens mais intuitivas, enquanto que, dos 31 compêndios indicados para o Collegio de Pedro II / Gymnasio Nacional, apenas três trouxeram algum aspecto voltado para um ensino mais lúdico e indutivo, mesmo que as práticas ainda permanecessem centradas na gramática e tradução. Refiro-me ao livro *The national second reader*, publicado por Richard Greene Parker and J. Madison Watson (1857), e indicado no Programa de Ensino de 1882, por ter sido a única obra relacionada para o Collegio de Pedro II, em que são encontradas figuras, sejam elas monocromáticas ou coloridas, como recurso de apoio ao trabalho pedagógico; o compêndio *The English Student*, de Emil Hausknecht (1896), por inserir discussões sobre as culturas dos países falantes da língua inglesa; e a obra *The English Reader*, também de Hausknecht (1894), referendada no programa de 1898, em decorrência da diversidade de gêneros textuais trazidos pelo autor, mesmo que a abordagem ainda estivesse baseada na leitura, tradução e versão.

Dos sete livros escolhidos para análise final desta tese, apenas dois inovaram na abordagem de ensino, fugindo da formatação geral do método baseado no trabalho gramatical e na tradução / versão de palavras, frases e textos, a partir de listas de palavras e diálogos familiares. A primeira obra é a *Progressive Grammar of the English Tongue, based on the results of modern Philology*, de William Swinton, publicada em 1872, na qual são adotadas apenas as regras gramaticais consideradas como essenciais, com a inclusão de uma variedade de tipos de exercício capazes de fazer com que o aluno necessite analisar o contexto antes de que uma resposta seja dada. O incentivo à fala e a composição devem também ser destacados, uma vez que esta última passa a ser encarada como o produto final a ser alcançado, não podendo ser incentivada pela mera cópia de textos lidos. A escrita recebe tanto valor na obra de Swinton (1872) que, com o objetivo de dinamizar a escritura de textos, as práticas de correção de composições entre os alunos são defendidas.

O segundo livro foi o *Grammatical diagrams defended and improved, directions for their proper construction and application*; de Frederick S. Jewell (1877). Nesta obra, os alunos foram levados a refletir sobre a estrutura da gramática (e não apenas memorizá-la), ao entrar em contato com o sistema de diagramas, fazendo com que os discentes necessitassem entender as funções das classes gramaticais antes da escolha pela palavra que podia ser acrescida na frase. Ao fugir da memorização mecânica e

convidar o aprendiz a refletir sobre o uso da língua, esta gramática se diferenciou das demais, e pode ser considerada como uma tentativa de inovação, anunciada desde o século XVI. Apesar da proposta inovadora, não foram muitos os títulos que privilegiaram os diagramas como metodologia de ensino, de modo que, dos 203 livros relacionados no Anexo 4, apenas 10 se dispuseram a ensinar os alunos por este modelo esquemático, tendo estas obras sido publicadas em 1830, 1855, 1869, 1870 (dois livros diferentes), 1876, 1877, 1883, 1884 e 1886.

A análise dos onze Programas de Ensino do Collegio de Pedro II / Gymnasio Nacional, sintetizados no Anexo 5, permitiu-me comparar os tipos de compêndios que foram publicados no século XIX, e de que forma as variações puderam ser percebidas. Com o estudo de outras obras, será possível compreender melhor os pressupostos educacionais presentes nos materiais publicados e que sinalizam o entendimento oitocentista sobre o modo pelo qual o ensino de língua inglesa deveria ser guiado. Algumas considerações podem ser feitas, começando-se pela notória predileção pelo francês, uma vez que, em dois dos programas apresentados, o ensino de inglês passou a ser opcional, o que não aconteceu com o francês. A quantidade de anos dedicados ao estudo das duas línguas também comprovou a maior ênfase dada ao francês, uma vez que o estudo deste idioma ocupava o maior número de horas de estudo, ou quando ofertados na mesma proporção, os anos iniciais eram destinados ao ensino do francês, passando a imagem de que o conhecimento das línguas modernas deveria ser iniciado na língua francesa.

As únicas exceções foram evidenciadas nos programas de 1858 e 1862, em que o francês deveria ser estudado no primeiro, segundo e terceiro anos, enquanto que o inglês faria parte do currículo do segundo, terceiro, quarto e quinto anos, um ano a mais, portanto. No entanto, mesmo com uma carga horária maior para o inglês, o aluno deveria iniciar seus estudos na língua francesa.

O exame de madureza, regulamentados pelo Decreto n. 2857, de 30 de março de 1898, para o Programa de Ensino de 1898, também contribuiu para a valorização do francês, por ter definido que as questões de versões para o inglês ou alemão deveriam partir de um texto escrito na língua francesa, reforçando a ideia de que era quase uma obrigação o conhecimento básico deste idioma (BRASIL, 1900, p. 348-353).

No que se refere aos conteúdos que deveriam ser trabalhados no Collegio de Pedro II, transformado em Gymnasio Nacional nos anos finais do século XIX, ficaram

evidentes as concepções de ensino que perpassaram cada orientação dada. O programa de 1850 listou apenas as páginas, linhas ou versos de cada obra indicada, uma vez que a leitura de grandes autores seria capaz de inculcar nos alunos os verdadeiros preceitos morais a serem seguidos e, pela tradução e memorização dos trechos, a língua seria aprendidada. No plano de 1856, essas concepções ficaram mais claras, ao serem priorizados os trabalhos com as regras de gramática, tradução e versão, que se constituíam nos pilares dos métodos baseados na gramática e na tradução. Em 1858, foram introduzidas a composição e a conversação, sem nenhuma modificação no tipo de compêndio indicado, priorizando-se os livros de leitura (*The Class Book*, de Blair) e de gramática (gramática de T. Robertson).

Os programas de 1862, 1877 e 1878 continuaram privilegiando a leitura e a gramática, mesmo com a indicação clara pelo trabalho da conversação nos planos de 1877 e 1878, uma vez que, além dos vários livros e seletas de leitura recomendados, encontramos uma gramática e as obras *Petit cours de versions*, de Sadler e *National Fifth Reader*, de Parker e Watson, que também defenderam a gramática e a tradução, sinalizando que eram estas as práticas educacionais que deveriam prevalecer na sala de aula.

Em 1882, foram encontradas as mesmas recomendações, no que se refere aos conteúdos disponibilizados, com a inclusão dos termos “recitação”, deixando mais clara a ideia de associação dos livros de leitura com a declamação e memorização de trechos, e “notícia succinta da origem, desenvolvimento e índole da lingua inglesa” (VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 94-109), de forma vaga, dando uma ideia de uma possível associação entre ensino de inglês e valorização do trabalho textual, tomando como ponto de partida as questões de moral e bons costumes. Nenhuma inovação, no entanto, foi percebida nas obras indicadas no respectivo programa de ensino, com a presença de uma gramática, dois dicionários, o *The National Second Reader*, de Parker e Watson, com explicações sobre pontuação, exercícios de leitura e diálogos familiares, e o *Manuel des Phrases*, de Percy Sadler, que se propôs a trabalhar o ensino de inglês, a partir da língua francesa. Os compêndios indicados neste programa de ensino, mais uma vez, reforçaram recomendações para o trabalho gramatical e vocabular, com destaque para a tradução, versão e memorização.

Os programas de 1892, 1893 e 1895 apresentavam as mesmas preocupações com o trabalho gramatical e lexical, o que pôde ser percebido com a constatação de que, em

1893, foram recomendados “exercícios copiosos sobre todas as regras ensinadas na teoria”, comprovando a ênfase que a gramática ainda apresentava para o trabalho da língua estrangeira, mesmo quando as conversações e composições também eram referendadas. Esse dado pode ser confirmado pelas referências de obras anexadas nos programas disponibilizados, que continuaram girando em torno de indicação de gramática, dicionário e livros de leitura.

O programa de 1898, último do século XIX, trouxe algumas propostas para as orientações pedagógicas a serem seguidas no *Gymnasio Nacional*, sem grandes mudanças nos materiais a serem adotados, sendo reflexo, muito provavelmente, da intensificação das novas discussões sobre metodologias mais intuitivas, do que, necessariamente, de mudanças de práticas guiadas pelos livros adotados. Ao propor um “ensino da gramática a propósito das lições” e o emprego de “lições seriadas, abraçando, em frases conexas, a vida diária”, tem-se uma clara alusão às publicações sobre lição das coisas de Pestalozzi (2006 [1806]) e Calkins (1886 [1861]), e de tantos outros textos publicados no final do século XIX, que buscavam a priorização de métodos naturais e intuitivos, a partir das discussões sobre a natureza e o processo de descoberta de novos conhecimentos, guiado pelo professor, sempre partindo das experiências e das realidades dos alunos.

Os escritos de Calkins (1886) são responsáveis pela associação do seu nome ao lado dos grandes defensores dos métodos intuitivos e, a partir de então, as últimas décadas do século XIX foram marcadas por discussões sobre as vantagens de procedimentos que priorizavam o concreto, antecedendo a abstração, o entendimento das coisas, antes da memorização das palavras, e o trabalho com as questões mais próximas dos alunos, em detrimento dos diálogos padronizados. Os últimos Programas de Ensino do século XIX valorizaram essas questões mais intuitivas nas suas orientações, talvez sob influência de obras de Calkins (1861), Spencer (1861), Pestalozzi (1807) e Herbart (1806), não exteriorizadas nos materiais propostos para a sala de aula, notadamente voltados para o trabalho gramatical e de memorização de frases, o que comprovou ser fundamental a análise combinada da legislação com os compêndios adotados e os programas de ensino, tendo por objetivo contrapor os discursos oficiais com os indícios de execução das orientações e determinações promulgadas.

As orientações por um método mais intuitivo foram retomadas em 1931, com a Reforma Francisco Campos, instituída com o Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931 (BRASIL, 1931), que determinou que as línguas vivas deveriam ser ensinadas pelo método direto, seguindo todas as orientações detalhadas nesta peça legislativa, e com o auxílio de materiais propícios a sua utilização em sala de aula.

Ao comparar os onze Programas de Ensino e as obras que deveriam ser adotadas, percebi que algumas indicações estiveram presentes em apenas um programa enquanto que outras foram mencionadas em mais de um momento, com quatro compêndios tendo sido referendados em quatro programas: uma gramática (pequena gramática de Bensabat) e três materiais relacionados a práticas de leitura (*História Romana*, de Goldsmith; *Petit Cours de versions*, de Sadler; *Graduated Reader*, de Hewitt).

É importante destacar que os trabalhos de relevância para o estudo do ensino secundário no Brasil, como o de Oliveira (2006) e Vecchia e Lorenz (1998), ao discorrerem sobre os programas de ensino de inglês do Collegio de Pedro II, utilizaram os nomes dos compêndios e dos autores referenciados nos decretos. Seguindo pistas, vestígios e combinações de fontes, conseguimos desvendar algumas informações que ainda permaneciam obscuras, auxiliando a História da Educação na recuperação de dados educacionais importantes referentes ao Brasil Império e primeiros anos do Brasil República. Entre esses achados, citamos a identificação de nomes completos de autores, como David Blair, Ebenezer Clifton, Emil Hausknecht e Ludwig Herrig e, logo após, títulos dos compêndios destes professores, citados, muitas vezes, apenas como “*selectas*”. Assim, informações puderam ser complementadas e algumas dúvidas sanadas, como, por exemplo a ideia de que a *Selecta de Blair* era um livro distinto de *The Class Book*; de que Percy Sadler teve três livros adotados no Collegio de Pedro II, enquanto que *Vocabulários e Diálogos* foi um nome criado pelo decreto, para se referir a um livro seu, escrito em francês; de que Clifton, até então um autor desconhecido, tinha escrito uma obra intitulada *Guia da Conversação*, tendo sido este, no entanto, mais um nome criado, o mesmo ocorrendo com a obra de Herrig; finalizando com a identificação do nome do autor do livro *The English Student*, cuja autoria não havia sido revelada. Essas informações foram compiladas e podem ser visualizadas no Quadro 12.

Autor		Obra		Ano	Programa de Ensino
Conforme Decreto	Com a pesquisa	Conforme Decreto	Com a pesquisa		
Blair	David Blair	<i>Selecta ou Class Book</i>	<i>The Class book, or three hundred and sixty five Reading lessons</i>	1807	1850, 1856, 1858
Clifton	Ebenezer Clifton	<i>Guia da Conversação</i>	<i>Manual of conversation with models of letters for the use of travelers and students</i>	1859	1862
Percy Sadler	Percy Sadler	<i>Vocabulário e Diálogos</i>	<i>Manuel de phrases française et anglaise, contenat de nombreux vocabularies ... accompagné de dialogues familiers</i>	1867	1878
Herrig	Ludwig Herrig	<i>Selecta</i>	<i>The British classical authors</i>	1865	1892, 1893
Haus Knecht	Emil Hausknecht	<i>The English reader</i>	<i>The English Reader</i>	1894	1898
-	Emil Hausknecht	<i>The English student</i>	<i>The English student</i>	1896	1898

Quadro 12: Quadro comparativo de autores e obras relacionadas nos programas de ensino do Collegio de Pedro II, mas cujas informações ainda estavam vagas, no que se refere à autoria e/ou nome de compêndio

Fontes: Programas de Ensino do Collegio de Pedro II / BLAIR, 1807 / CLIFTON, 1859 / SADLER, 1867 / HERRIG, 1865 / HAUSKNECHT, 1894 / HAUSKNECHT, 1896.

A constante troca de livros pode sugerir uma busca por um material que se adequasse às orientações presentes nos programas de ensino, o que não foi plenamente conseguido, uma vez que a inserção de novos compêndios não dava sustentação a uma mudança de metodologia empregada, já que as novas obras eram pautadas nos mesmos princípios dos métodos dos compêndios anteriores, que, continuamente, reafirmavam a predileção pela gramática e pela tradução, com privilégio do trabalho vocabular.

Ao averiguar as obras indicadas nos Programas de Ensino de 1850 a 1898, constatei que, mesmo com a troca recorrente de compêndios, os livros adotados seguiam os mesmos padrões de valorização da gramática, vocabulário e memorização, mesmo quando as orientações pedagógicas apontavam para outras áreas, como a composição, a conversação e o trabalho de temáticas condizentes com a realidade diária dos alunos. Ao longo dos 11 Programas de Ensino, 31 compêndios diferentes foram indicados e, considerando-se as repetições, uma vez que o mesmo livro pode ter sido

referenciado em mais de um ano, 60 obras foram adotadas. Desconsidere, nesta análise, as repetições recorrentes no mesmo ano, ou seja, os casos em que o mesmo material deveria ser adotado em mais de um ano de curso. Dos 60 livros listados, 80% deles (48 livros) estavam pautados no trabalho da leitura, restando 10 de gramática, e a obra *Da Educação*, de Garret (1829), indicada duas vezes.

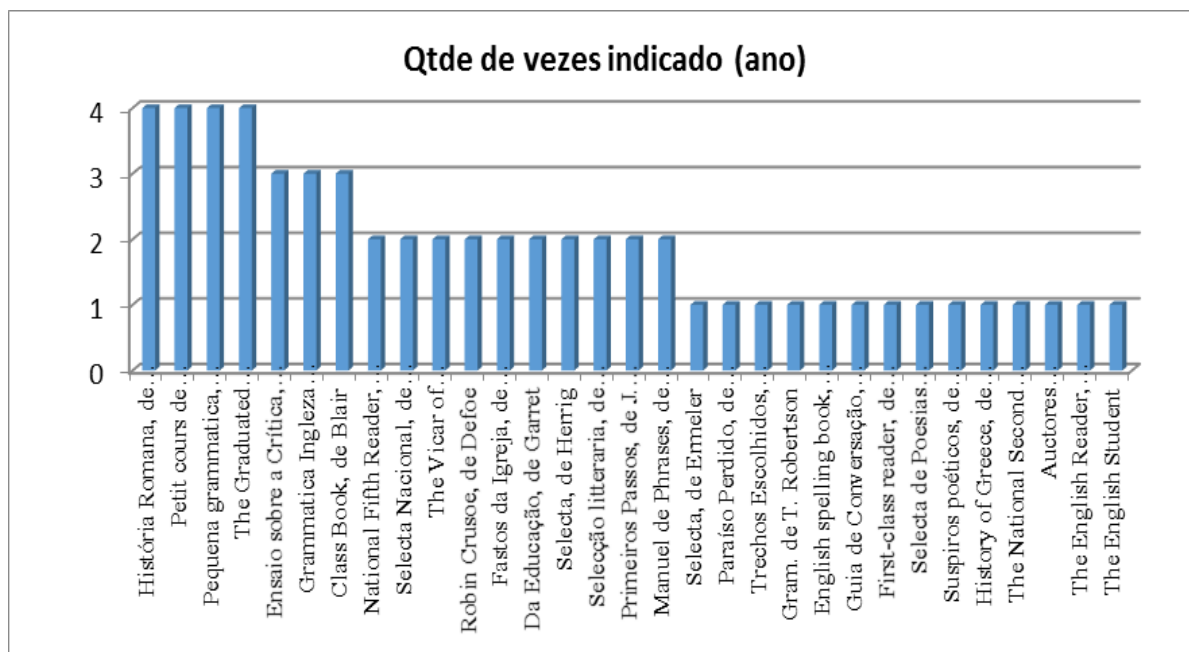


Gráfico 4: Gráfico representativo das quantidades de indicações de obras de inglês nos programas de ensino de 1850 a 1898

Fonte: Coleção de Leis do Brasil Império e República; VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 1-183 (gráfico feito pela autora da tese)

Os sessenta livros relacionados nos Programas de Ensino do Collegio de Pedro II / Gymnasio Nacional foram agrupados, nesta pesquisa, em cinco categorias: seletas de leitura em inglês, seletas de leitura em português, narrativas em inglês, narrativas em português, gramáticas, e livros de educação. Os números encontrados em cada grupamento confirmam, mais uma vez, que a grande maioria dos materiais valorizava a leitura, predominantemente em língua inglesa (33 obras), com um destaque, também, para a língua portuguesa (dezessete livros, incluindo-se as duas referências à obra *Da Educação*, de Garret).

Tanto as seletas quanto as narrativas e o livro *Da Educação* constituem-se em material para o estudo do vocabulário e das técnicas associadas de recitação e memorização, servindo de substrato para as traduções e versões. Mesmo no programa de 1898, com a defesa pelo estabelecimento de um método mais indutivo, não observei uma mudança no perfil dos livros encontrados, uma vez que apenas as obras de



Hausknecht são indicações inéditas, ainda baseadas na leitura e na gramática, com o cuidado, no entanto, de diversificar os gêneros textuais e de se preocupar com os temas culturais, quando da seleção dos textos apresentados, constituindo-se essas nas inovações do programa. Os demais livros já haviam sido indicados nos Programas de Ensino de 1892, 1893 e 1895.

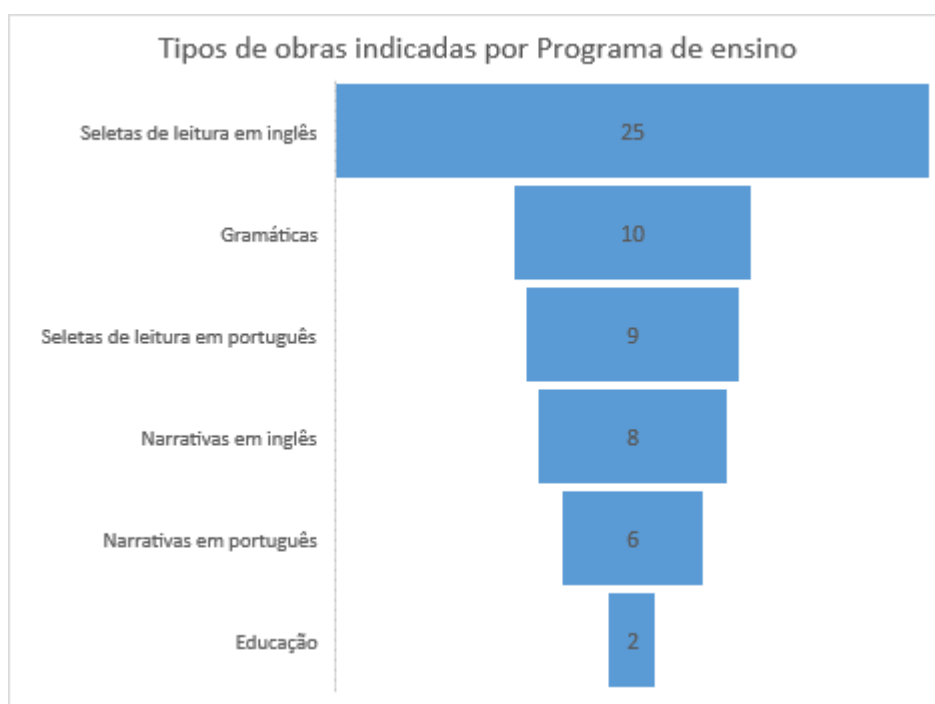


Gráfico 5: Gráfico representativo dos tipos de obras de inglês indicadas nos programas de ensino de 1850 a 1898

Fonte: Coleção de Leis do Brasil Império e República; VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 1-183 (gráfico feito pela autora da tese)

A obra de Bensabat, indicada nos últimos Programas de Ensino, seguia a formatação corriqueira das demais gramáticas adotadas do Collegio de Pedro II, privilegiando a memorização de regras e vocabulários, com a presença de textos de suporte para o trabalho gramatical, levando-me a concluir que o século XIX consolidou as práticas metodológicas que estavam pautadas no trabalho da gramática e na memorização sistemática de vocabulários e textos, recorrentes desde o século XVI, mesmo quando trazia conceitos novos, representados por palavras, como “composição”, “conversação”, “oralidade” e “vida cotidiana”, que ecoavam nos discursos legislativos, mas não eram repercutidas nos compêndios indicados para o ensino da mocidade brasileira.

Ao finalizar esta pesquisa, duas assertivas podem ser ainda mais destacadas, pela relevância para a História da Educação, no que se refere à História do Ensino das Línguas no Brasil, a de que o estudo do ensino de inglês no século XIX não pode estar desvinculado das suas finalidades comerciais e da luta por conquista de espaço, em um ambiente em que o francês era hegemônico e praticamente a única língua exigida para os preparatórios e acesso aos cursos superiores era a francesa. Neste contexto, as lutas dos professores de língua inglesa precisam ser contadas e recontadas, por nos dar uma ideia do pouco espaço que lhes eram assegurados. Em segundo lugar, a constatação de que o dilema entre tradição e inovação, apesar de ter perpassado o século XIX, praticamente não abalou as estruturas tradicionais de ensino encontradas nos compêndios publicados, com poucas tentativas de mudança, apesar de estarem permeadas em um discurso de busca por práticas mais intuitivas.

## REFERÊNCIAS

### 1. BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras/ALB; São Paulo: FAPESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os Caminhos dos livros**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2003.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução: Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC/INEP /Comped, 2000.

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ASSUNÇÃO, Carlos. **Uma leitura da gramática de Reis Lobato**. In Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XIV, Porto, 1997, p. 165 – 181.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BARBOZA, Giselle Macedo. **A gramática de Reis Lobato e o ensino de língua portuguesa no Brasil (1770-1828)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa**, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Permuta de luzes e idéias: as conferências populares da freguesia da Glória (1873-1890)**. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, 2002. v. 1. In: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3104.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

BECHARA, Evanildo. M. Said Ali e sua contribuição para a filologia portuguesa. **Tese de concurso uma cátedra de Língua e Literatura do instituto de Educação do Estado da Guanabara**. Rio de Janeiro, 1962.

BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRETON, Jean-Marie Le. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Tradução Maria Carmelita Pádua Dias; revisão técnica Paulo Vaz. — 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006

\_\_\_\_\_. O que é História Cultural? Tradução: Sergio Goes de Paula. 2. Ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CALDEIRA, Jorge. O processo econômico. In: SCHWARCZ, Lília Moritz. **Crise colonial e independência: 1808 - 1830**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2011.

CALKINS, Norman Alisson. **Primeiras lições de coisas**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Pedro Moacyr. Imagens do Brasil no velho mundo. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira: Tomo II o Brasil monárquico volume 3**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CARDOSO, João Escobar. A formação da historiografia da literatura brasileira: uma história dos cânones escolares no Brasil (1759-1890). Dissertação (Mestrado em Letras) – **Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa**, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. In: SCHWARCZ, Lília Moritz. **A construção nacional: 1830 - 1889**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2012.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização? São Carlos: UFScar. **Tese de doutorado da Universidade Federal de São Carlos**, 2008.

\_\_\_\_\_. **A introdução do método lancaster no Brasil: história e historiografia**. In: IX Anped Sul, 2012, Caxias do Sul - RS. **Anais da IX Anped Sul**. Caxias do Sul - Rs: Ucs, 2012. v. 1. p. 1-16. In: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em 02 de janeiro de 2017.

CELANI, Maria Antonieta Alba. O ensino de língua estrangeira no Império: o que mudou? In: Brait, B. & N. Bastos. 2000. **Imagens do Brasil: 500 anos**. EDUC. 223-252

- CHALHOUB, Sidney. População e sociedade. In: SCHWARCZ, Lília Moritz. **A construção nacional: 1830-1889**). Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2012.
- CHARTIER, Roger. As origens culturais da Revolução Francesa. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução: Guacira Lopes Louro. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº. 2, pp. 177-229, 1990.
- CHERVEL, André e COMPERÈ, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p.149-70, jul/dez 1999.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa** - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.
- COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Paidéia).
- COSTA, João Cruz. As novas idéias. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira: Tomo II o Brasil monárquico volume 3**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- COSTA, Luiz Mário Ferreira. Maçonaria e antimaçonaria: uma análise da “História secreta do Brasil” de Gustavo Barroso. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de pós-graduação em História. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.
- CUNHA, Pedro Octávio Carneiro da. A fundação de império liberal. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira: Tomo II o Brasil monárquico volume 3**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- DARTON, Robert. **Boemia literária e revolução: submundo das letras no Antigo Regime**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Os dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- DOYLE, Brian. **English and Englishness**. New Accents Series. London: Routledge, 1989.
- ELIAS. Norbert. **O processo civilizador**. Volume I: uma história dos costumes. Tradução: Ruy Jungman; Revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

- ERASMO DE ROTTERDAM. **De Pueris (Dos Meninos)**. A civilidade Pueril. São Paulo: Editora Escala, s/d.
- FALCON, Francisco Calazans. **A época pombalina**. São Paulo: Ática, 1993.
- FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- FERREIRA, J. Carlos Viana. James Mill: liberalismo e império. In: FERREIRA, J. Carlos Viana; MALAFAIA, Teresa de Ataíde (Org.). **The British Empire: ideology, perspectives, perceptions**: Lisboa: ULICES.CEAUL, 2010.
- FREYRE, Gilberto. **Ingleses no Brasil**: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora/MEC, 1977.
- GARRET, S. L. de Almeida. **Da educação**. Londres: Casa de Sustenance e Stretch, 1829.
- GAUTIER, Théophile; LACOSTE-VEYSSEYRE, Claudine. Correspondance générale, Volume 3. Histoire des idées et critique littéraire. Paris: Droz, 1988.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, Emblemas, Sinais**. Morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 143-179.
- GIDDENS, Anthony. The consequences of modernity. Cambridge: Polite Press, 1990.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-Modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- GOLD, Elaine. Teachers, Texts, and Early Canadian English: Upper Canada 1791-1841. In: BURELLE, Sophie; SOMESFALEAN, Stanca (eds.). **Proceedings of the 2003 Annual Conference of the Canadian Linguistic Association**, 2004, 85-96.
- GOLDMANN, Lucien. **La ilustración y la sociedade actual**. Caracas: Monte Ávila, 1968.
- GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma matéria acadêmica**: padrões de explicação e evolução. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº. 2, pp. 230-254, 1990.
- GOUIN, François. **The art of teaching and studying languages**. Translated from the French by Howard Swan e Victor Betis. London: George Philip & Son, 1892.
- HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. Tradução: Maria da Penha Vilalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n.1, p. 45-74, jan./jun. 2001
- HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. England: Longman, 2001.
- HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2002.
- HERBART, Johann Heinrich. **Cartas sobre educación infantil**: estudio preliminar e traducción de José Maria Quintana Cabanas. Madrid: Editorial Tecnos, 2006.
- HERNÁNDEZ, Rusbel. **El método de aprendizaje del idioma Inglés más aceptado por los estudiantes de la UNPFM**. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Depto. Ciencias de la Educación Espacio Pedagógico: Metodología de Investigación Cuantitativa. II Periodo 2015, p. 1-96.
- HOBBSAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Tradução: Maria Celia Paoli; Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A era dos impérios**: 1875-1914. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**: Tomo II o Brasil monárquico volume 3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- HOWATT, Anthony Philip Reid. **A history of English language teaching**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- \_\_\_\_\_; WIDDOWSON, H.G. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- KENEDY, E. Gerativismo. In: Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). In.: **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 127-140.
- KUBITSCHECK, Juscelino. **Meu caminho para Brasília**, Volume 1. São Paulo: Bloch Editores, 1974.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Vol. 28, No. 1. Spring, 1994, pp. 27-48.
- \_\_\_\_\_. Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: OUP, 2011.
- LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Orgs.). **A escola elementar no século XIX**: : o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 95-118.
- LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex e E. Jack Monteiro. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, (Coleção Os pensadores).
- LUSTOSA, Izabel. **Insultos impressos**: a guerra dos jornalistas na Independência (1821-1823). São Paulo: Companhia das Letras, 2000
- MACHIAVELLI, Nicoló Di Bernardo Dei. **O príncipe [por] Maquiavel**: tradução de Roberto Grassi. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1983.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo saquarema**: a formação do estado imperial. Rio de Janeiro: ACCESS, 1999.
- MAXWELL, Kenneth. **O Marquês de Pombal**: paradoxo do iluminismo. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. Paz e Terra, RJ, 1997.
- MICHAEL, Ian. **The Teaching of English from the Sixteenth Century to 1870**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- MINOIS, Georges. **A idade do ouro**: história da busca da felicidade. São Paulo. Editora Unesp, 2011.



- MONAGHAN, E. Jennifer; BARRY, Arlene L. **Writing the Past**: Teaching Reading in Colonial America and the United States 1640–1940. San Diego: History of Reading Special Interest Group of the International Reading Association, 1999.
- MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NEVES, Lúcia Bastos Pereira das. A vida política. In: SCHWARCZ, Lília Moritz. **Crise colonial e independência: 1808 - 1830**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2011.
- NUNES, Cristiane Tavares Fonseca de Moraes. **A Universidade de Coimbra e a reforma pombalina de 1772**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.
- NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. São Cristóvão: Editora da UFS, 1999.
- OBERACKER, Carlos. Viajantes, naturalistas e artistas estrangeiros. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**: Tomo II o Brasil monárquico volume 3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- OLIVEIRA, Betty Antunes de. **Alguns dados históricos da vinda de norte-americanos ao Brasil no Séc. XIX**. In: <http://www.pibrj.org.br/historia/arquivos/DadosImigracaoAmericana.pdf>. 2008. Acesso em 30 de novembro de 2016.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo. A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política e Sociedade**. São Paulo, 2006.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas**: suas implicações na educação brasileira (1757-1827). Maceió: EDUFAL, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Gramatização e escolarização**: contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827). 1. ed. São Cristóvão: EDITORA UFS, 2010b.
- \_\_\_\_\_. **O mito de Inglaterra**: anglofilia e anglofobia em Portugal: (1386-1986). Lisboa: Gradiva, 2014.
- \_\_\_\_\_ e CORRÊA, Leda Pires. “A importância do catecismo no processo de escolarização”. *Interdisciplinar: revista de estudos de língua e literatura*, v. 2, n. 2, jul/dez, pp. 37-53, 2006.
- ORLANDI, Eni P. **História das Idéias Lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001.

PANTALEÃO, Olga. A presença inglesa. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**: Tomo II o Brasil monárquico volume 3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_; CAMPOS, Pedro Moacyr. O reconhecimento do Império. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**: Tomo II o Brasil monárquico volume 3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre educación infantil**. 3a.ed. Madri: Tecnos, 2006.

PRIORE, Mary Del. **Condessa de Barral**: a paixão do imperados. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2008.

\_\_\_\_\_; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

QUINTAS, Amaro. A agitação republicana no Nordeste. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**: Tomo II o Brasil monárquico volume 3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

RENAN, Ernest. O que é uma nação?. Tradução de Gláydson José da Silva. **Revista Aulas**, v. 1. Disponível em <<http://www.unicamp.br/~aulas/VOLUME01/ernest.pdf>>. Acessado em 12 de setembro de 2015.

RICUPERO, Rubens. O Brasil no mundo. In: SCHWARCZ, Lília Moritz. **Crise colonial e independência**: 1808 - 1830. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Difel Difusão Editorial S.A., 1979.

SANTANA, Marcle Vanessa Menezes. A atividade docente como prática ilustrada: o caso dos primeiros professores de inglês do Brasil. Dissertação (Mestrado em Letras) – **Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa**, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

SANTOS, Elaine Maria. As reformas pombalinas e as gramáticas inglesas : percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827). Dissertação (Mestrado em Letras) – **Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa**, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

SANTOS, Nívia Pombo Circe dos. O palácio de Queluz e o mundo ultramarino: circuitos ilustrados. Portugal, Brasil e Angola, 1796-1803. Tese (Doutorado em História) – **Instituto de Ciências Humanas e Filosofia**, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

- SAUVEUR, L. **Introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionaries**. Boston: Schenhof & Meller; Lee & Shepard; A. Williams & co, 1875.
- SCHOLES, Robert. **The rise and fall of English**: reconstructing English as a discipline. New Haven: Yale University Press. 1998.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edelbra, 2012
- SCHWARCZ, Lília Moritz. Cultura. In: SCHWARCZ, Lília Moritz. **Crise colonial e independência**: 1808 - 1830. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2011.
- SILVA, Elisabete Mendes. On India de John Stuart Mill: barbárie versus civilização e política de não intervenção. In: FERREIRA, J. Carlos Viana; MALAFAIA, Teresa de Ataíde (Org.). **The British Empire**: ideology, perspectives, perceptions: Lisboa: ULICES.CEAUL, 2010.
- SILVA, Alberto da Costa e. As marcas do império. In: SCHWARCZ, Lília Moritz. **Crise colonial e independência**: 1808 - 1830. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2011.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- SPENCER, Herbert. **Da educação**: intellectual, moral e physica. Tavares Cardoso & Irmão, 1888.
- STERN, H. H. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: OUP, 1990.
- TORRE, Manuel Gomes da. **Gramáticas inglesas antigas**: alguns dados para a história dos estudos ingleses em Portugal até 1820. Trabalho complementar à dissertação de doutoramento apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 1985.
- VECCHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850 – 1951)**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.
- VERNEY, Luís António. **Verdadeiro Método de estudar**: Cartas sobre retórica e poética. Trad. Maria Lúcia Gonçalves Pires. Lisboa: Editorial Presença, 1991.
- VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas. **Política de língua estrangeira**: o século XIX no Brasil. Berlim: Novas Edições Acadêmicas, 2013.
- VIEIRA, Dorival Teixeira. Política financeira: o primeiro Banco do Brasil. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**: Tomo II o Brasil monárquico volume 3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

## 2. LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Collecção da Legislação Portuguesa** desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1830.

\_\_\_\_\_. **Legislação Brasileira, ou Collecção Chronologica das Leis, Decretos, Resoluções de Consulta, Provisões, etc., etc., do Imperio do Brazil, desde o anno de 1808 até 1831 inclusive**, colligidas pelo Conselheiro José Paulo de Figuerôa Nabuco Araújo. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e comp., 1836.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1838**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1839.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1841**. Tomo IV. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1842a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1845**. Tomo VIII. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil de 1849**. Tomo XII. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1850.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1856**. Tomo XIX. Parte III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1857a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1857**. Tomo XX. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1857b.

\_\_\_\_\_. **Annaes do Parlamento do Brasil**. Senado. Segundo Anno da Decima Legislatura. Sessão 1858. Tomo III. Rio de Janeiro: Empreza do Diário, 1858a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1858**. Tomo XIX. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1858b.

\_\_\_\_\_. **Annaes do Senado do Imperio do Brasil**. Quarto Anno da Decima Legislatura. Sessão 1860. Do 1º a 31º de julho. Volume III. Rio de Janeiro: Typ. do Correio Mercantil de M. Barreto, Filhos & Octaviano, 1860.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1836**. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1861a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1837**. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1861b.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1837.** Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1861c.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil de 1837.** Parte III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1861d.

\_\_\_\_\_. **Annaes do Parlamento Brasileiro.** Primeiro anno da undecima legislatura. Sessão de 1861. Tomo I. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve, 1861e.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1862.** Tomo XXV. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1862a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1863.** Tomo XXVI. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1863.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1835.** Parte Primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1864a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil de 1835.** Parte III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1864b.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1834.** Parte Primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1834.** Parte Segunda. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866b.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1833.** Parte Primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1872a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1833.** Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1873a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1832.** Parte Primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1874a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1832.** Parte Segunda. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1874b.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1831.** Parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil de 1831.** Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875b.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil de 1832.** Parte III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875c.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1874**. Tomo XXXVII. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875d.

\_\_\_\_\_. **Annaes do Parlamento Brasileiro**. Câmara dos Sts. Deputados. Terceiro ano da nona legislatura. Sessão de 1855. Tomo quarto. Rio de Janeiro: Typographia de Hyppolito José Pinto & C&a, 1875e.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1830**. Parte Primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1830**. Parte Segunda. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876b.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil de 1830**. Parte III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876c.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil de 1831**. Parte III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876d.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1876**. Tomo XXXIX. Parte II Volume I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876e.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil de 1829**. Parte III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1877a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1827**. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1827**. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878b.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1827**. Parte III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878c.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1828**. Parte Segunda. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878d.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1878**. Tomo XLI. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1826**. Parte Segunda. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8275 de 08/10/1881** / PE - Poder Executivo Federal. D.O.U. 31/12/1881. In: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/187427-transfere-a-jasper-lafayette-harben-a-concessuo-feita-a-arthur-mortimer-hanson-para-explorar-mineraes-na-provincia-do-espirito-santo.html>. Acesso em 30 de novembro de 2016, 1881.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1881.** Parte I Tomo XXVIII. Parte II Tomo XLIV. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882a.

\_\_\_\_\_. **Collecção de Decretos, Cartas Imperiais e Alvarás do Imperio do Brasil de 1825.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1885a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil de 1825..** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1885b.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil de 1824.** Parte I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brasil de 1822.** Parte III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1887a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio Brasil de 1823.** Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1887b.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio Brasil de 1823.** Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1887c.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio Brasil de 1823.** Parte III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1887d.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1818.** Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1889a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1819.** Parte I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889b.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1820.** Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1889c.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1820.** Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1889d.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1821.** Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1889e.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1821.** Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1889f.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1811.** Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1890a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1813.** Parte I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890b.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1813.** Parte II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890c.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1814.** Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1890d.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1815.** Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1890e.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1815.** Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1890f.

\_\_\_\_\_. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil de 1890.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890g.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1808.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1891a.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1809:** índice das Decisões. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1891b.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis do Brasil de 1810.** Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1891c.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1892 –** Parte II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1894 –** Parte II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1895.

\_\_\_\_\_. **Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1898 –** Parte II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1900.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 4, p. 4240-4241. In: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>>, 1931b.

\_\_\_\_\_. **Boletim bibliográfico,** Volumes 37-38. Biblioteca Municipal Mário de Andrade. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1976.

\_\_\_\_\_. **Anais do Senado do Império do Brasil. Sessão Legislativa Ordinária – 4ª** Legislatura – sessões de junho de 1840. Brasília: Senado Federal. Assembleia Geral Legislativa, 1978.

PORTUGAL. **Collecção da Legislação Portuguezadesde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva.** Legislação de 1750 a 1762. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1830.

RIO DE JANEIRO. **Relatorio do Ministerio dos Negocios do Imperio de 1873.** Relatorio apresentado á assembleia geral na segunda sessão da decima quinta legislatura



pelo ministro e secretario d'estado dos negocios do Império, Sr. João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878a.

\_\_\_\_\_. **Mappas anexos ao Relatorio da Instrucção Primaria e Secundaria Instrucção Primaria e Secundaria.** In: Relatorio do Ministerio dos Negocios do Imperio de 1873. Relatorio apresentado á assembleia geral na segunda sessão da decima quinta legislatura pelo ministro e secretario d'estado dos negocios do Império, Sr. João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878b.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária.** Rio de Janeiro: Typographia Naciona, 1878c.

### 3. PERIÓDICOS

**A ESCOLA.** Revista Brasileira de Educação e Ensino. Collaborada por varios professores e litteratos, sob a direção do sr. Luiz Joaqui Duque-Estrada Teixeira. Vol 1 e 2. Rio de Janeiro: Serafim José Alves Editor, 1877.

\_\_\_\_\_. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Collaborada por varios professores e litteratos, sob a direção do sr. Luiz Joaqui Duque-Estrada Teixeira. Vol 3. Rio de Janeiro: Serafim José Alves Editor, 1877b.

\_\_\_\_\_. Revista Brasileira de Educação e Ensino, Ano, n. 2. Rio de Janeiro, 20 de julho de 1878, p. 16

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro. Anno II, 20 de julho de 1878, p. 16

**ALMANAK ADMINISTRATIVO MERCANTIL E INDUSTRIAL DO RIO DE JANEIRO PARA O ANNO BISSEXTO DE 1844.** Primeiro anno. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843.

**ALMANAK ADMINISTRATIVO MERCANTIL E INDUSTRIAL DA CORTE E PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO PARA O ANNO DE 1850,** por Eduardo von Laemmert. Decimo Setimo anno. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1850.

**ALMANAK ADMINISTRATIVO MERCANTIL E INDUSTRIAL DA CORTE E PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO PARA O ANNO DE 1860,** fundado por Eduardo von Laemmert, dirigido por Carlos Guilherme Haring. Decimo Setimo anno. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1860.

**CORREIO BRAZILIENZE**, ou Armazém Literario. Vol1. Londres: Impresso por W. Lewis, Paternoster Row, 1815.

\_\_\_\_\_. Vol XVI. Londres: W. Lewis, na officina do Correio Braziliense, 1816.

**DIARIO DO BRASIL**. Anno II, n. 15. Rio de Janeiro, 19 de janeiro de 1882.

\_\_\_\_\_. Anno II, N. 4. Rio de Janeiro, 5 de janeiro de 1882.

\_\_\_\_\_. Anno II, N. 74. Rio de Janeiro, 1 de abril de 1882.

\_\_\_\_\_. Anno II, N. 75. Rio de Janeiro, 2 de abril de 1882.

\_\_\_\_\_. Anno II, N. 77. Rio de Janeiro, 5 de abril de 1882.

\_\_\_\_\_. Anno II, N. 78. Rio de Janeiro, 6 de abril de 1882.

\_\_\_\_\_. Anno II, N. 85. Rio de Janeiro, 16 de abril de 1882.

\_\_\_\_\_. Anno II, N. 88. Rio de Janeiro, 20 de abril de 1882.

\_\_\_\_\_. Anno II, N. 89. Rio de Janeiro, 21 de abril de 1882.

\_\_\_\_\_. Anno II, N. 90. Rio de Janeiro, 22 de abril de 1882.

\_\_\_\_\_. Anno II, N. 121. Rio de Janeiro, 30 de maio de 1882.

\_\_\_\_\_. Anno III, N. 86. Rio de Janeiro, 15 de junho de 1883.

\_\_\_\_\_. Anno IV, Rio de Janeiro. 22 de novembro de 1884

**GAZETA DE NOTÍCIAS**. Rio de Janeiro, 7 de março de 1888.

**O AUXILIADOR DA INDUSTRIA NACIONAL**. Periodico da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional. Dr. Nicolau Joaquim Moreira (editor). Vol. XL. Rio de Janeiro: Typographia Universal de E. & H. Laemmert, 1872.

**O GLOBO**. Rio de Janeiro, 26 de março de 1876.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, 2 de abril de 1876.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, 09 de abril de 1876.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, 11 de abril de 1876.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, 13 de abril de 1876.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, 21 de abril de 1876.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, 02 de maio de 1876.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, 18 de maio de 1876.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, 3 de outubro de 1874.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1881.

**REVISTA BRASILEIRA**. Tomo XIII, janeiro a março, 1898. In: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=139955&pagfis=11987> &pesq=&url=<http://memoria.bn.br/docreader#>, 1989. Acesso em 07/10/2016.

**THE ATHENAEUM JOURNAL OF LITERATURE, SCIENCE, AND THE FINE ARTS.** from january to December of 1837, volume 3035. London: James Holmes, Took's Court, Chancert Lane, 1837.

**THE CALIFORNIA TEACHER.** San Francisco. Vol. I., N° 6. December, 1863.

**THE CONNECTICUT SCHOOL JOURNAL.** New Series. New Haven, Conn., October, 1874. Vol. IV, n. 10, p. 218-219

**THE INDIANA JOURNAL.** Hoss George W. (editor). Vol. X. Indianapolis, April. 1865a. no. 4.

\_\_\_\_\_. Hoss George W. (editor). Vol. X. Indianapolis, August. 1865b. no. 4.

**THE OHIO EDUCATIONAL MONTHLY.** (successor to the Ohio Journal of Education). a journal of school and home education. January, 1860. Vol. IX. New Series, vol. 1. No. 1. Columbus: F. W. Hiurt & Co., 1860.

#### 4. COMPÊNDIOS

ALGER, Israel. **The English teacher**, or, Private learner's guide: containing a new arrangement of Murray's exercises and key, with the various parts of which, the corresponding notes, rules, and observations in Murray's grammar are incorporated: also, references in promiscuous exercises to the rules by which the errors are to be corrected: revised, arranged, prepared, and particularly adapted to the use of instructors and private learners. Designed to accompany and match with the Boston Stereotype Edition of Murray's exercises prepared for the use of schools. Boston: Lincoln & Edmands, 1824.

BENEDICT, H. T. N. **Murray's English Grammar**, revised, simplified, and adapted to the inductive and explanatory mode of instruction. New York: A. G. Hodges Printer, 1832.

BENSABAT, Jacob: **Grammatica ingleza, theorica e pratica**, compreendendo um curso completo de exercicios sobre a etymologia e syntaxe. Lisboa: Imp. de Lallemand Frères, 1902.

BLAIR, David. **The Class book or**, three hundred and sixty five Reading lessons, adapted to the use pf schools; for every day in the year. Selected, arranged and compiled from the best authors. London: Richard Phillips, 1807.

BRAZILEIRO, Manoel de Freitas. **Nova grammaticaingleza e portugueza dedicada á felicidade e augmento da Nação Portuguesa**. Selecta dos melhores authores, por Manoel de Freitas Brasileiro. Liverpool: G. F. Harris'sViuva e Irmãos, 1812.

CASTRO, J..**Grammatica Anglo-Lusitanica& Lusitano-Anglica**: ou, Gramatica Nova, Ingleza e Portugueza, e Portugueza e Ingleza; dividida em duas partes. A primeira para a instruição dos Inglezes que desejarem alcançar o conhecimento da LinguaPortugueza. A segunda, para o uso dos Portuguezes que tiverem a mesma inclinação a LinguaIngleza. Das quaes a Primeira está corrigida e emendada, a segunda executada por Methodo claro, familiar, e facil. 3. ed. London: W. Meadows, 1759.

CLIFTON, Ebenezer. **Manual of conversation with models of letters for the use of travellers and students**: English-Portuguese. Rio de Janeiro: Editora Garnier, 1859.

CONSTANCIO, F. Solano. **Novo mestre inglez**, ou Grammatica da língua ingleza para uso dos portuguezes, ensinada em vinte e cinco lições, extrahida das melhores grammaticas inglezas publicadas até hoje, e muito especialmente das de Cobbett, Murray e Siret, revista, corrigida e accrescentada por F. S. Constâncio, autor do Diccionario Critico e Etimologico da Língua Portuguesa, etc., etc, etc.,. Paris: J. P. Aillaud, 1837.

CORRÊA, Phillipe Maria da Motta d'Azevedo. **Grammatica Pratica da Lingua Ingleza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1912.

COSTA, Hipólito José da. **Nova grammatica portugueza e ingleza a qual serve para instruir aos portuguezes na lingua ingleza**. Londres: J. Collingwood, 1812.

D'ORSEY, Rev. Alexsander James Donald. **A practical grammar of Portuguese and English**: exhibiting, in a series of exercises in double translation, the idiomatic structure of both languages as now written and spoken, adapted to Ollendorf's System. London: Trubner and Co., 1860.

FONSECA, José da; CAROLINO, Pedro. **O novo guia da conversação em portuguez e inglez**, ou Escolha de diálogos familiares sôbre vários assumptos; precedido de um copioso vocabulario de nomes proprios, com a pronuncia figurada das palavras inglezas, e o acento prosodico nas portuguezas, para se poder aprender com perfeição e a inda sem mestre, qualquer dos dous idiomas. Offerecido à estudiosa mocidade portugueza e brasileira. Paris: V<sup>a</sup> J. P. Aillaud, Monlon e C<sup>a</sup>. Livreiros de suas Magestades o Imperador do Brasil e el Rei de Portugal, 1855.

\_\_\_\_\_. **O novo guia da conversação em portuguez e inglez**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

FREITAS, Manoel José de. **Compendio da grammaticaingleza e portugueza para uso da mocidade adiantada nas primeiras letras.** Rio de Janeiro: Impressão Regia, 1820.

GIBBON, R. B. Fitz. **A grammar of the English Language abridged from the 47th edition of Lindley Murray's Grammar and revised according to present usage.** Nuremberg: H. Campe, 1851.

GREENE, Roscoe G. **A practical grammar of the English language**, in which the principles established by Lindley Murray, are inculcated, and his theory of the moods clearly illustrated by diagrams, presenting the number of tenses in each mood – and the manner in which they are formed. Portland: Shirley and Hyde, exchange-street, 1830.

HARBEN, Jasper L. **Prosodia Ingleza.** Novo methodo para aprender a pronunciar e fallar com facilidade todas as palavras da lingua ingleza. Rio de Janeiro. Em Casa do Auctor. Externato Jasper, 1878.

HAUSKNECHT, Emil. **The English Reader**, Ergänzungsband zu The English Student, lehrbuch Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. Berlin: Verlag von Wiegand & Grieben, 1894.

\_\_\_\_\_. **The english student**, (O estudante de inglez). Methodo pratico natural para o estudo da lingua ingleza. Trad. de M. Said Ali. Rio de Janeiro, 1898.

\_\_\_\_\_. **The English scholar**, Special edition of The English Student for Beginners in the Higher Forms. Lehrbuch Zur Einführung in Die Englische Sprache. Landeskunde und Geisteswelt für die oberen klassen höherer lehranstalten unten mitwirkung von Professor Dr. Alfred Rohs. Leipzig: Verlag von Gideon Karl Sarasin, 1912.

\_\_\_\_\_. **The English student**, Lehrbuch Zur Einführung in Die Englische Sprache Und Landeskunde. Berlin: F. A. Herbig, Verlagsbuchhandlung, G. m b. H., 1926.

HERRIG, Ludwig. **The British Classical Authors:** Select Specimens of the National Literature of England with Biographical and Critical Sketches. Poetry and Prose. London: G. Westermann, 1865.

HEWITT, James Edwin. **Graduated English reader.** Estrada suave para o perfeito conhecimento da lingua ingleza mediante excerptos escolhidos e gradativamente coordenados dos melhores autores ingleses e norte-americanos para uso de seus discípulos. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia, 1885.

\_\_\_\_\_. **Os primeiros passos da tradução da lingua ingleza.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935.

HILLARD, George Stillman. **A first class reader**; consisting of extracts in prose and verse, with biographical and critical notices of the authors. for the use of advanced classes in public and private schools. Boston: Swan, Brewer and Tileston, 1861.

MENEZES, Carlos Bernardo da Silva Teles de. **Gramatica ingleza ordenada em portuguez**, na qual se explicão clara, e brevemente as regras fundamentaes, e as mais proprias para falar puramente aquela lingua. Lisboa: Na Officina Patriarcal de Francisco Luiz Ameno, 1762.

JEWELL, Frederick S. Grammatical diagrams defended and improved, directions for their proper construction and application; accompanied by a comprehensive outline of classification, complete scheme of examples for practice. New York: A. S. Barnes & Company, 1877.

KENNION, Charlotte. **The etymology and syntax of [L.] Murray's English grammar systematically arranged and containing much additional matter**, with copious exercises and directions for parsing. London: Simpkin, Marshall, & Co., 1842.

MIDOSI, Luiz Francisco. **A New Grammar of the Portuguese and English and English and Portuguese languages**, arranged on a philosophical system; containing a list of verbs and nouns spelt alike, but differently pronounced; and also an useful appendix. London: J. Wacey; and Dulau and Co., 1840.

MOODY, T. **A Cathecism of English Grammar**, on an entirely new and improbed principle. London: Judd and Glass, 1856.

MURRAY, Lindley. **An Abridgement of L. Murray's English Grammar**: With an Appendix, Containing an Exemplification of the Parts of Speech, and Exercises in Syntax: Designed for Use of the Younger Class of Learners. Albany: Whiting, Backus & Whiting, 1804.

\_\_\_\_\_. **English Exercises**, Adapted to Murray's English Grammar: Consisting of Exercises in Parsing; instances of false ortography; violations of the rules of syntax; defects in punctuation and Violations of the Rules Respecting Perspicuous and Accurate Writing, Designed for the Benefit of Private Learners, as Well as for the Use of Schools. New York: Collins & Co., 1811.

\_\_\_\_\_. **The English Reader**, Or Pieces in Prose and Poetry: Selected from the Best Writers. Designed to assist young persons to read with propriety and effect; to improve their language and sentiments, and to inculcate some of the most important principles of piety and virtue; with a few preliminary observations on the principles of good reading. New York, WM. B. Allen & Co., 1813.

\_\_\_\_\_. **Sequel to the English Reader:** Or, Elegant Selections in Prose and Poetry: Designed to Improve the Highest Class of Learners in Reading, to Establish a Taste for Just and Accurate Composition, and to Promote the Interests of Piety and Virtue. New York: Collins & Co., 1817.

\_\_\_\_\_. **English grammar:** adapted to the different classes of learners. With an appendix, containing rules and observations for assisting the more advanced students to write with perspicuity and accuracy. New York: Collins & Co., 1823.

\_\_\_\_\_. **An English spelling book;** with reading lessons, adapted to the capacities of children: in three parts. calculated to advance the learners by natural and easy gradation, and to teach orthography and pronunciation together. New York: S. B. Collins, 1823.

\_\_\_\_\_. **An English Grammar:** Comprehending the Principles and Rules of the Language, Illustrated by Appropriate Exercises, and a Key to the Exercises, Volumes 1-2. New York: Collins & Co; Collins & Hannay; Samuel Wood & sons; G & C & H. Carvill; White, Gallaher & White, 1829.

\_\_\_\_\_. **An English Spelling-book:** With Reading Lessons Adapted to the Capacities of Children, in Three Parts: Calculated to Advance the Learners by Natural and Easy Gradations, and to Teach Orthography and Pronunciation Together. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1854, 239p.

OLLENDORFF, H. G. **A New Method of Learning to Read,** Write, and Speak a language in six months adapted to the French: for the use of schools and private teachers. London: Whittaker and Co. and Dulau and Co., 1843.

PARKER, Richard Greene; WATSON, J. Madison. **The national second reader:** containing lessons in punctuation; and progressive and pleasing exercises in reading, accompanied with simple and comprehensive definitions and the pronunciation of all doubtful words. New York: A. S. Barnes & Co., 1857.

\_\_\_\_\_. **The national fifth reader:** containing a treatise on elocution; exercises in reading and declamation; with biographical sketches, and copious notes. adapted to the use of students in english and american literature. New York: A. S. Barnes & Co., 1867.

POND, Enoch. **Murray's system of English grammar.** improved and adapted to the present mode of instruction in this branch of science. larger arrangement. New York: Ezra Collier, 1835.

ROBBINS, Manasseh. **Rudimental Lessons in Etymology and Syntax:** In which These Two Parts of Grammar are Exhibited in Parallel Columns: Carefully Adapted to

the Capacity of Young Learners. Chiefly selected from Murray's grammar. Providence: John Hutchens, 1826.

S/A. **Nova Grammatica Portugueza e Ingleza a qual serve para instruir aos portugueses na língua ingleza.** Londres: Typograp. de F. Wingrave, 1808.

S/A. **A Portuguese and English grammar**, compiled from those of Lobato, Durham, Sane and Vieyra, and simplified for the students, By a Professor of the Spanish and Portuguese languages, in St. Mary's College. Baltimore: John D. Toy, Printer, 1820.

SADLER, Percy. **Manuel de phrases françaises et anglaises**, contenant de nombreux vocabulaires des mots les plus usités, suivis chacun de petites phrases élémentaires servant d'exercice, précédés d'une série de leçons préparatoires, avec traduction interlinéaire, accompagné de dialogues familiers, a l'usage des classes élémentaires. Paris: Librairie Française et Anglaise de Truchy, 1867.

\_\_\_\_\_. **Petit cours de versions**; exercises for translation, English into French. New York: Leypoldt & Holt, 1867.

SILVA, Agostinho Neri da. **Nova grammatical da Lingua Ingleza**, ou a arte de fallar e escrever com propriedade, e correcção o idioma inglez. Quinta impressão correcta, e enriquecida de hum copioso vocabulário dos termos Portuguezes, e Inglezes, com alguns Dialogos do uso familiar. Lisboa: Na Officina da Viuva Neves, e filhos, 1814.

SILVA, Innocencio Francisco da. **Diccionario Bibliographico Portuguez**, estudos de Innocencio Francisco da Silva, applicaveis a Portugal e ao Brasil. Tomo Septimo. Lisboa: Imprensa Nacional, 1862.

\_\_\_\_\_. **Diccionario bibliographico portuguez**: estudos de innocencio francisco da silva applicaveis a Portugal e ao Brasil. Tomo nono. Lisboa: Imprensa Nacional, 1870.

SWINTON, Willian. **A Progressive Grammar of the English Tongue**, based on the results of modern Philology. New York: Harper & Brothers Publishers, 1872.

TILBURY, Guiherme Paulo. **Arte ingleza**, offerecida ao illustrissimo Senhor Visconde de Cayru. Rio de Janeiro: Na Typographia Imperial e Nacional, 1827.

\_\_\_\_\_. **Primeiras regras da lingua ingleza tiradas dos melhores authores, e adaptadas ao uso da mocidade brasileira.** Rio de Janeiro, Typ. do Diario de N. L. Vinna, 1844.

TRANSTAGANO, Anthony Vieyra. **A dictionary of the Portuguese and English languages**, in two parts: Portuguese and English and English and Portuguese. London: printed for F. Wingrave, Successor to Mr. Nourse; J. Johnson; J. Sewel, W. Richardson; R. Faulder; G. and T. Wilkie; H. Murray, 1794.



URCULLU, José de. **Grammatica ingleza para uso de portuguezes reduzida a vinte e cinco lições**. Lisboa: Impressão Regia, 1830.

\_\_\_\_\_. **Gramática inglesa reducida a veinte y siete lecciones**, considerablemente aumentada y corregida por su autor, Don José de Urcullu, Caballero de la Orden de Cristo de Portugal; socio corresponsal de las Sociedades Jeograficas de Paris, de Londres y Rio Janeiro; y autor de varias obras españolas y portuguesas. Nova York: Libreria Americana y Estranjera, 1855.

VELAZQUEZ, M.; SIMONNE, T. **Ollendorff's New Method of Learning to Read, Write, and Speak: The Spanish Language**. With an appendix, containing a brief, but comprehensive recapitulation of the rules, as well as of all the verbs, both regular and irregular; so as to render their use easy and familiar to the most ordinary capacity. together with practical rules for the Spanish pronunciation, and models of social and commercial correspondence. the whole designed for young learners, and persons who are their own instructors. New York: D. Appleton & Co., 1861.

WAKE, Polycarpo. **Novo Curso Pratico**, Analytico, Theorico e Synthetico da Língua Ingleza por T. Robertson applicado á Lingua Portuguesa por Policarpo Wake, professor da Lingua Ingleza. Lisboa: Typographia de A. J. de Paula, 1856.

## ANEXOS

### **Anexo 1: Cronologia dos fatos mais importantes para a correlação entre o século XIX**

Ano	Evento
1808	Chegada da família real no Brasil
1808	Abertura dos portos às nações amigas
1808	Fundação da Sociedade dos Negociantes Ingleses
1808	Criação da Imprensa Régia
1808	Criação da Escola de Cirurgia na Bahia
1809	Criação da primeira cadeira de língua inglesa e francesa no império
1809	Abertura da Escola de Marinha
1810	Tratado de aliança e amizade
1810	Tratado de comércio e navegação
1810	Criação da Academia Real Militar do Rio de Janeiro
1817	Revolta de Pernambuco
1820	Revolução do Porto
1821	Retorno de D. João VI a Portugal
1822	Independência do Brasil
1823	Dissolução da Constituinte
1823	Determinação da liberdade de ensino no Império
1824	Confederação do Equador
1825	Reconhecimento da independência do Brasil por Portugal
1825	Nascimento de Pedro I
1826	Morte de D. João VI
1827	Criação da Escola de Primeiras Letras
1830	Tráfico de escravos decretado ilegal

1831	D. Pedro I abdica do trono brasileiro
1831	Regência Trina assume o poder
1834	Morte de D. Pedro I
1834	Promulgação do Ato Adicional de 1834
1837	Criação do Colégio Pedro II
1840	Golpe da maioria de D. Pedro II
1845	Aberdeen Act
1850	Lei Euzébio de Queiroz
1850	Reforma da Academia Militar
1854	Reforma Couto Ferraz
1856	Divisão do Colégio Pedro II em internato e externato
1858	Fundação do Ginásio Baiano
1862	Revogação da divisão do Colégio Pedro II em internato e externato
1858	Extinção das aulas avulsas
1864-1870	Guerra do Paraguai
1867	Divisão do ensino em clássico e científico
1870	Instituição dos exames finais por disciplina
1871	Lei do Ventre Livre
1872	Primeiro Censo do Império
1876	Extinção das matrículas avulsas no Pedro II
1878	Instituição dos exames vagos e do regime da frequência livre
1880	Criação da Escola Normal
1888	Lei Áurea
1888	Extinção da frequência livre
1884-1887	Questão Christie
1885	Lei do Sexagenário
1889	Proclamação da República
1890	Extinção dos exames parcelados de preparatórios

1890	Transformação do Colégio Pedro II em Ginásio Nacional
1891	Morte de D. Pedro II, em Paris

**Anexo 2: Relação de Cadeiras de Primeiras Letras aprovadas para criação, de 1809 a 15 de outubro de 1827, elaborada após pesquisa feita pela autora da tese na Collecção de leis do Brasil e do Império:**

Data	Localidade	Província / Capitania / Comarcas
16/05/1809	Villa do Desterro	Ilha de Santa Catarina
20/05/1809	Aldeia dos Índios Coroados	Minas Gerais
29/07/1809	Villa de Guaratiba	Rio de Janeiro
07/09/1809	Villa de S. Salvador dos Campos	Espírito Santo
26/08/1811	Villa de Taubaté	São Paulo
26/05/1812	Povoação de Estiva	Bahia
26/05/1812	Povoação de Aldeia	Bahia
26/05/1812	Povoação de Nage	Bahia
18/02/1813	Freguezia de Urubá de Cima do Rio de S. Francisco	Bahia
23/08/1813	Freguezia de S. Pedro do Rio Fundo	Bahia
06/09/1813	Villa de S. Jorge	Bahia
06/09/1813	Villa de Marahá	Bahia
26/11/1813	Villa de S. Carlos	Bahia
26/11/1813	Freguezia Nossa Senhora das Brotas	Bahia
05/11/1814	Villa Nova da Rainha do Senhor do Bomfim	Bahia

12/09/1814	Villa de Cantagallo	Rio de Janeiro
27/04/1815	Villa de S José da Barra do Rio das Contas	Bahia
03/06/1815	Povoação das Larangeiras	Sergipe de El-Rei
04/09/1815	Oeiras	Piauhhy
04/09/1815	Villa da Parnahyba	Piauhhy
04/09/1815	Villa de Campo Maior	Piauhhy
18/09/1815	Povoação de Jequiriçá	Bahia
19/12/1815	Villa da Nova Boipeba	Bahia
19/12/1815	Villa de Lorena	São Paulo
19/12/1815	São Paulo	São Paulo
19/12/1815	São Paulo	São Paulo
20/02/1816	Freguezia de Santa Vera Cruz	Bahia
08/07/1816	Villa de S. Matheus	Bahia
08/07/1816	Povoação de Santa Cruz	Bahia
14/03/1816	Povoação de Jequiriçá	Bahia
17/06/1816	Villa de Inhambuque	Bahia
12/08/1816	Villa de Almeida	Espírito Santo
08/10/1817	Povoação de Paramerim	Bahia
15/09/1817	Villa de S. João de Macahé	Rio de Janeiro
24/11/1817	Ilha do Senhor do Bom Jesus dos Passos	Bahia
03/08/1818	Villa do Espírito Santo	Espírito Santo
19/11/1818	Villa de Itapemerim	Espírito Santo
23/11/1818	Villa de Nossa Senhora de Nazareh de Itapicurú de Cima	Bahia
17/12/1818	Larangeiras	Sergipe de El-Rei

04/01/1819	Freguezia do Senhor Bom Jesus do Chiquechique	Bahia
01/10/1819	Freguezia de Sant'Anna do Campo	Rio de Janeiro
29/10/1819	Villa de Atalaya	Alagôas
29/10/1819	Villa de Icó	Ceará
29/10/1819	Villa de Queixeramobim	Ceará
29/10/1819	Villa do Sobral	Ceará
14/01/1820	Porto Alegre	São Pedro
14/01/1820	Villa do Rio Grande	São Pedro
14/01/1820	Villa do Rio Pardo	São Pedro
14/01/1820	Villa de Santo Antônio	São Pedro
14/01/1820	Freguezia de S. Francisco de Paula	São Pedro
14/01/1820	Freguezia da Cachoeira	São Pedro
14/01/1820	Freguezia do Triumpho	São Pedro
14/01/1820	Província de Missões	São Pedro
17/01/1820	Arraial de Sant'Anna de Angical	Pernambuco
17/03/1820	Julgado de S. Romão	Minas Gerais
03/06/1820	Villa de Nova Friburgo	Rio de Janeiro
17/10/1820	Freguezia de S. Boaventura de Canavieiras	Bahia
24/04/1824	Villa de S. João da Barra	Espírito Santo
06/11/1824	Freguezia de S. Miguel de Cotegipe	Bahia
06/11/1824	Freguezia de S. Felipe	Bahia
02/09/1825	Freguezia de Pirajá	Bahia
02/09/1825	Freguezia de Pirajuhia	Bahia
11/11/1825	Freguezia de Nossa Senhora de O' de Paripe	Bahia

11/11/1825	Freguezia de S. Sebastião	Bahia
11/11/1825	Freguezia de S. Domingos de Saubará	Bahia
19/12/1825	Villa de Rezende	Rio de Janeiro
19/12/1825	Villa de Rezende	Rio de Janeiro
12/12/1827	Villa de Cantagallo	Rio de Janeiro
25/06/1828	Freguezia de S. João da Barra	Rio de Janeiro
22/07/1828	Villa de Resende	Rio de Janeiro
22/07/1828	Arraial de Santa Rita	Rio de Janeiro
04/11/1828	Villa de S. João do Principe	Rio de Janeiro
12/11/1828	Villa de Angra dos Reis da Ilha Grande	Rio de Janeiro
09/03/1829	cadeira de primeiras letras para meninas na corte	Rio de Janeiro
31/07/1829	Villa de S. João de Macahé	Rio de Janeiro
26/11/1829	Villa d'Alhandra	Parayba
10/09/1830	cadeira de primeiras letras para meninas na cidade do Desterro	Santa Catarina
10/09/1830	Cidade do Desterro	Santa Catarina
10/09/1830	Villa da Laguna	Santa Catarina
10/09/1830	Villa da Lages	Santa Catarina
10/09/1830	Villa de S. Francisco	Santa Catarina
01/03/1830	Cidade de Cabo Frio	Rio de Janeiro
12/03/1830	Villa de Valença	???
15/05/1830	Villa do Paty dos Alferes	???
15/05/1830	Freguezia da Sacra Família	???
15/05/1830	Freguezia da Parayba	???
15/05/1830	Curato de Santa Anna de Cebolas	???

15/05/1830	Curato de Mattosinhos	???
15/05/1830	Curato das Dores	???
15/05/1830	Curato de Santo Antonio da Conservatoria	???
14/06/1830	Villa de S. Francisco Xavier de Itaguahy	???
14/06/1830	Povoação de Mangaratiba	???
10/11/1830	Cadeira de primeiras letras para meninas na Villa de Nova Friburgo	Rio de Janeiro
07/06/1831	Arraial de Trahiras	Goyaz
07/06/1831	Arraial de Arraias	Goyaz
07/06/1831	Arraial de Natividade	Goyaz
20/09/1831	Arraial do Pilar	Goyaz
13/10/1831	Freguezia de Cintia	São Paulo
13/10/1831	Freguezia de Casapaba	São Paulo
13/10/1831	Freguezia de S. Bento	São Paulo
13/10/1831	Freguezia de Queluz	São Paulo
13/10/1831	Colônia Allemã de Santo Amaro	São Paulo
13/10/1831	Freguezia de Pirapora	São Paulo
13/10/1831	Freguezia Capivari	São Paulo
13/10/1831	Freguezia Cacondo	São Paulo
13/10/1831	Villa de Castro	São Paulo
13/10/1831	Freguezia de S. José dos Pinhaes	São Paulo
13/10/1831	Freguezia Palmeiras	São Paulo
13/10/1831	Freguezia Ponta Grossa	São Paulo
13/10/1831	Freguezia Xiririca	São Paulo
13/10/1831	Colonia Allemã da entrada da Mata	São Paulo



13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na Villa Real de S. João	Parahyba
13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na Villa Real de S. Miguel da Bahia da Traição	Parahyba
13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na povoação de Santa Rita	Parahyba
13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na povoação da Cruz do Espírito Santo	Parahyba
13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na povoação da Matriz da Serra do Coité	Parahyba
13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na povoação de Itabaiana	Parahyba
13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na povoação do Ingá	Parahyba
13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na povoação de Cabaceiras	Parahyba
13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na povoação da matriz dos Patos	Parahyba
13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na povoação da Alagôa Nova	Parahyba
13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na povoação de Gorabira	Parahyba
13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na povoação de Gurinhem	Parahyba
13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na povoação da Alagôa Grande do Pão	Parahyba
13/10/1831	Cadeiras de primeiras letras pelo ensino mútuo na povoação da Serra da Raiz	Parahyba
26/03/1832	Cadeira de primeiras letras para meninas na	Rio de Janeiro

	cidade de Cabo Frio	
14/04/1832	Cadeira de primeiras letras pelo ensino mútuo na Villa de Paraty	Rio de Janeiro
27/04/1832	Cadeira de primeiras letras na Freguezia da Lagôa	Rio de Janeiro
27/04/1832	Cadeira de primeiras letras na Freguezia de Jacutinga	Rio de Janeiro
07/08/1832	15 Cadeiras de primeiras letras nas povoações de Minas Gerais	Minas Gerais
07/08/1832	Cadeira de primeiras letras na povoação de Maroim	Sergipe
07/08/1832	Cadeira de primeiras letras na povoação de Missão da Japarutuba	Sergipe
22/08/1832	Cadeira de primeiras letras no Arraial da Freguezia de S. Gonçalo	Rio de Janeiro
28/06/1833	Cadeira de primeiras letras na freguesia de Campo Grande	Rio de Janeiro
26/07/1833	Cadeira de primeiras letras na povoação de Trahiry	Ceará
20/12/1833	Cadeira de primeiras letras na Villa da Barra Mansa	Rio de Janeiro
20/06/1834	Cadeira de primeiras letras na Freguezia da Ilha do Governador	Rio de Janeiro
20/06/1834	Cadeira de primeiras letras para o sexo feminino na Villa do Pilar	Parahyba
20/06/1834	Cadeira de primeiras letras para o sexo feminino na Villa de Mamanguape	Parahyba
20/06/1834	Cadeira de primeiras letras para o sexo feminino na Villa do Brejo de Arêa	Parahyba

20/06/1834	Cadeira de primeiras letras para o sexo feminino na Villa da Nora Rainha	Parahyba
20/06/1834	Cadeira de primeiras letras para o sexo feminino na Villa Real de S. João	Parahyba
20/06/1834	Cadeira de primeiras letras para o sexo feminino na Villa Nova de Souza	Parahyba
20/06/1834	Cadeira de primeiras letras para o sexo feminino na Villa de Pombal	Parahyba
18/01/1837	Cadeira de primeiras letras para meninos na Freguezia de Nossa Senhora da Gloria	Rio de Janeiro
18/01/1837	Cadeira de primeiras letras para meninas na Freguezia de Nossa Senhora da Gloria	Rio de Janeiro

**Anexo 3: Relação de Escolas de Primeiras Letras aprovadas para criação, de 1809 a 15 de outubro de 1827, elaborada após pesquisa feita pela autora da tese na Collecção de leis do Brasil e do Império:**

Data	Localidade	Província / Capitania / Comarcas
24/07/1822	Escola de Ensino Mútuo no Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
25/11/1822	Escola de Primeiras Lettras no Arsenal de Guerra	Rio de Janeiro
01/03/1823	Escola de Primeiras Lettras pelo methodo do Ensino Mutuo para instrucção das corporações militares	Rio de Janeiro
20/09/1824	Escola de Ensino Mutuo pelo methodo para os indivíduos dos Corpos da Guarnição da Corte	Rio de Janeiro
13/07/1825	Escola de Ensino Mútuo	Ceará
18/07/1825	Escola de Ensino Mútuo	Pernambuco

07/06/1831	Escola de meninas no Arraial de Natividade	Goyaz
28/06/1831	Escola de primeiras letras para meninos no Arraial de Matosinhos	Minas Gerais
28/06/1831	Escola de primeiras letras para meninos na Capella de Taquarassú de Cima	Minas Gerais
28/06/1831	Escola de primeiras letras para meninas no Arraial do Tejuco	Minas Gerais
28/06/1831	Escola de primeiras letras para meninas no Arraial de Lagôa Santa	Minas Gerais
28/06/1831	Escola de primeiras letras no Arraial de Desemboque	Minas Gerais
28/06/1831	Escola de primeiras letras no Arraial de Araxá	Minas Gerais
28/06/1831	Escola de primeiras letras no Arraial de Carabandella	Minas Gerais
28/06/1831	Escola de primeiras letras no Arraial de Alegres	Minas Gerais
28/06/1831	Escola de primeiras letras no Arraial de Burity	Minas Gerais
28/06/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Villa de Barbacena	Minas Gerais
28/06/1831	Escola de primeiras letras para meninos no Arraial do Rio Novo	Minas Gerais
28/06/1831	Escola de primeiras letras para meninos no Arraial de S. José do Chapotó	Minas Gerais
28/06/1831	Escola de primeiras letras para meninos no Arraial de S. Caetano	Minas Gerais
28/06/1831	Escola de primeiras letras para meninos no Arraial de Antônio Pereira	Minas Gerais
27/08/1831	Escola de primeiras letras na Freguezia de S. José	Santa Catarina
27/08/1831	Escola de primeiras letras na Freguezia de S.	Santa Catarina

	Miguel	
27/08/1831	Escola de primeiras letras na Freguezia da Enseada	Santa Catarina
27/08/1831	Escola de primeiras letras na Freguezia do Brito	Santa Catarina
27/08/1831	Escola de primeiras letras na Freguezia Santa Anna	Santa Catarina
27/08/1831	Escola de primeiras letras na Freguezia Ribeirão	Santa Catarina
27/08/1831	Escola de primeiras letras na Freguezia Lagôa	Santa Catarina
27/08/1831	Escola de primeiras letras na Freguezia Santo Antônio	Santa Catarina
27/08/1831	Escola de primeiras letras na Curada da Garopas	Santa Catarina
27/08/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Cidade Natal	Rio Grande do Norte
27/08/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Villa de S. José	Rio Grande do Norte
27/08/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Villa da Princeza	Rio Grande do Norte
27/08/1831	Escola de primeiras letras na povoação de S. Gonçalo	Rio Grande do Norte
27/08/1831	Escola de primeiras letras na Villa de Estremoz	Rio Grande do Norte
27/08/1831	Escola de primeiras letras na povoação dos Touros	Rio Grande do Norte
27/08/1831	Escola de primeiras letras na Villa do Principe	Rio Grande do Norte
27/08/1831	Escola de primeiras letras na povoação de Guaumaré	Rio Grande do Norte
27/08/1831	Escola de primeiras letras na povoação de Serra de Martins	Rio Grande do Norte
01/09/1831	Escola de primeiras letras para meninas na cidade	Sergipe

	de São Cristóvão	
01/09/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Villa do Propriá	Sergipe
01/09/1831	Escola de primeiras letras para meninas na povoação de Estância	Sergipe
01/09/1831	Escola de primeiras letras para meninas na povoação de Laranjeiras	Sergipe
20/09/1831	Escola de primeiras letras no Arraial do Curralinho	Goyaz
23/10/1831	Escola de primeiras letras pelo ensino mútuo na Villa de S. Salvador de Campos	Espírito Santo
23/10/1831	Escola de primeiras letras na Villa de S. João da Barra	Espírito Santo
23/10/1831	Escola de primeiras letras na Aldêa Pedra	Espírito Santo
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Cidade de Goyaz	Goyaz
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninos na Freguezia de Nossa Senhora da Oliveira da Vacaria	S. Pedro do Sul
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninos na Freguezia S. Francisco de Paula de cima da Serra	S. Pedro do Sul
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninos na Freguezia S. José de Camacuan	S. Pedro do Sul
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninos na Freguezia Santa Anna do Faxinal	S. Pedro do Sul
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninas na cidade de Porto Alegre	S. Pedro do Sul
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Villa do Rio Grande	S. Pedro do Sul
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Villa do	S. Pedro do Sul

	Rio Pardo	
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Villa da Cachoeira	S. Pedro do Sul
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Villa de Santo Antonio da Patrulha	S. Pedro do Sul
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Freguezia de S. Francisco de Paula de Pelotas	S. Pedro do Sul
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Freguezia do Triumpho	S. Pedro do Sul
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Freguezia S. José do Norte	S. Pedro do Sul
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Freguezia S. José de Taquari	S. Pedro do Sul
25/10/1831	Escola de primeiras letras para meninas na Capella Curada de Caçapava	S. Pedro do Sul
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras para meninas	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras para meninas	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras para meninas	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras na Povoação de Itapoã	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras no povoado da freguesia do Monte-gordo	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras na Freguezia de Pirajá	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras em S. Thomé de Paripe	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras no Povoado da Freguezia de Passé	Bahia

16/06/1832	Escola de Primeiras Letras em Cotegipe	Bahia
16/06/1832	12 Escolas de Primeiras Letras na Villa da Cachoeira	Bahia
16/06/1832	02 Escolas de Primeiras Letras para meninas na Villa da Cachoeira	Bahia
16/06/1832	02 Escolas de Primeiras Letras na Villa de Santo Amaro	Bahia
16/06/1832	04 Escolas de Primeiras Letras na Villa de S. Francisco de Sergipe do Conde	Bahia
16/06/1832	07 Escolas de Primeiras Letras na Villa de Margogipe	Bahia
16/06/1832	07 Escolas de Primeiras Letras na Villa de Jaguaripe	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras na Villa de Abbadia	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras na Villa de Mirandella	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras na Villa de Água Fria	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras na Villa do Pombal	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras na Villa de Soure	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras na Villa da Pedra Branca	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras na Villa do Conde	Bahia
16/06/1832	03 Escolas de Primeiras Letras na Villa de Inhambupe de Cima	Bahia
16/06/1832	02 Escolas de Primeiras Letras na Villa de Itapicuru de Cima	Bahia
16/06/1832	06 Escolas de Primeiras Letras na Villa da Jacobina	Bahia
16/06/1832	Escola de Primeiras Letras na Villa Nova da Rainha	Bahia
16/06/1832	06 Escolas de Primeiras Letras na Villa do	Bahia



	Livramento e Minas do Rio de Contas	
16/06/1832	03 Escolas de Primeiras Letras na Villa do Urubu	Bahia
16/06/1832	03 Escolas de Primeiras Letras na Villa da Barra do Rio de S. Francisco	Bahia
16/06/1832	03 Escolas de Primeiras Letras na Villa do Pilão Arcado	Bahia
16/06/1832	10 Escolas de Primeiras Letras na Comarca de Ilheus	Bahia
16/06/1832	05 Escolas de Primeiras Letras na Comarca de Porto Seguro	Bahia
03/10/1832	Escola de Primeiras Letras no Arraial do Porto Imperial	Goyaz
03/10/1832	Escola de Primeiras Letras no Arraial de Anicuns	Goyaz
03/10/1832	Escola de Primeiras Letras no Julgado de Arraias	Goyaz
03/10/1832	Escola de Primeiras Letras pelo ensino mútuo na povoação de Tambaú	Parahyba
29/12/1832	Escola de Primeiras Letras para meninas na Freguezia de Sant'Anna	Rio de Janeiro
29/12/1832	Escola de Primeiras Letras para meninas na Freguezia de Santa Rita	Rio de Janeiro
29/12/1832	Escola de Primeiras Letras para meninas na Freguezia de S. José	Rio de Janeiro
29/12/1832	Escola de Primeiras Letras para meninas na Freguezia da Candelaria	Rio de Janeiro
01/07/1833	Escola de Primeiras Letras pelo método individual no Arraial do Rio Claro	Goyaz
22/07/1833	02 Escolas de Primeiras Letras pelo método de ensino individual na Villa de Nova Friburgo	Rio de Janeiro

26/07/1833	Escola de Primeiras Letras para meninas na Villa da Laguna	Santa Catharina
26/08/1833	Escola de Primeiras Letras para meninas na cidade de Cuyabá	Mato Grosso
26/08/1833	Escola de Primeiras Letras para meninas na cidade de Mato Grosso	Mato Grosso
26/08/1833	Escola de Primeiras Letras para meninas na Villa do Diamantino	Mato Grosso
26/08/1833	Escola de Primeiras Letras para meninas na Villa de Poconé	Mato Grosso

**Anexo 4: Relação de compêndios para o ensino de Inglês publicados no século XIX, elaborada após pesquisa feita pela autora da tese na Biblioteca Nacional e nos acervos online de universidades do Brasil, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, bem como em notícias publicadas nos jornais do século XIX aqui analisados e que foram citados nas referências:**

DATA	COMPÊNDIO	AUTOR
1800	<i>Grammatica da língua ingleza (Nova)</i>	Agostinho Nery Silva
1800	<i>English Reader</i>	Lindley Murray
1801	<i>Introduction to the English Reader</i>	Lindley Murray
1802	<i>The English Spelling Book</i>	William Mavor
1803	<i>Regras methodicas para se aprender o caracter da língua inglesa</i>	Joaquim José Ventura da Silva
1803	<i>Regras methodicas para se aprender a escrever o caracter da letra ingleza, acompanhadas de humas noções</i>	Joaquim Ventura da Silva
1804	<i>An English spelling book; with reading lessons, adapted to the capacities of children: in three parts. calculated to advance the learners by natural and easy gradation, and to teach orthography and pronunciation together</i>	Lindley Murray

1804	<i>An Abridgement of L. Murray's English Grammar: With an Appendix, Containing an Exemplification of the Parts of Speech, and Exercises in Syntax: Designed for Use of the Younger Class of Learners</i>	Lindley Murray
1807	<i>The Class book or, three hundred and sixty five Reading lessons, adapted to the use pf schools; for every day in the year. Selected, arranged and compiled from the best authors</i>	Rev. David Blair
1808	<i>Grammatica ingleza e portugueza, para uso dos inglezes que aprendem a língua portugueza.</i>	António Vieira Transtagano
1808	<i>Nova grammatica Portugueza e Ingleza a qual serve para instruir aos portugueses na Lingua Ingleza</i>	Autor desconhecido
1808	<i>Key to the Exercises Adapted to Murray's English Grammar. Calculated to Enable Private Learners to Become their Own Instructors, in Grammar and Composition.</i>	Lindley Murray
1809	<i>Abridgment of Murray's English Grammar. With an Appendix, Containing Exercises in Orthography, in Parsing, in Syntax, and in Punctuation. Designed for the Younger Classes of Learners</i>	Lindley Murray
1809	<i>English grammar: adapted to the different classes of learners. With an appendix, containing rules and observations for assisting the more advanced students to write with perspicuity and accuracy ..</i>	Lindley Murray
1809	<i>Princípios elementares da língua ingleza, methodicamente tractados</i>	Manuel José de Freitas
1810	<i>Nova grammatica ingleza e portugueza, dedicada á felicidade e... da nação portugueza. Selecta dos melhores auctores.</i>	Manuel José de Freitas
1811	<i>Grammatica (nova) ingleza, a qual serve para instruir aos portugueses na linguaingleza</i>	António Maria do Couto
1811	<i>Nova grammatica portugueza e ingleza, a qual serve para instruir os portuguezes na língua inglesa</i>	Hipólito José da Costa Pereira Furtado de Mendonça
1811	<i>English Exercises, Adapted to Murray's English Grammar: Consisting of Exercises in Parsing; instances of false ortography; violations of the rules of syntax; defects in punctuation and Violations of the Rules Respecting Perspicuous and Accurate Writing, Designed for the Benefit of Private Learners, as Well as for the Use of Schools</i>	Lindley Murray
1812	<i>Nova grammatica ingleza e portugueza dedicada à felicidade e augmento da Nação Portuguesa. Selecta dos melhores autores</i>	Manuel de Freitas Brasileiro
1813	<i>Grammatica ingleza de Siret</i>	Miguel de Bourdiec

1813	<i>Mestre inglez, ou grammatica portugueza e ingleza.</i>	Joaquim Pinto da Silva e Melo
1813	<i>The English Reader, Or Pieces in Prose and Poetry: Selected from the Best Writers. Designed to assist young persons to read with propriety and effect; to improve their language and sentiments, and to inculcate some of the most important principles of piety and virtue; with a few preliminary observations on the principles of good reading.</i>	Lindley Murray
1814	<i>Mestre inglez ou nova grammatica da lingua ingleza por hum systema original</i>	Francisco de Paula Jaku
1817	<i>Institutes of Grammar: As Applicable to the English Language, Or as Introductory to the Study of Other Languages, Systematically Arranged, and Briefly Explained. To which are Added Some Chronological Tables</i>	James Andrew
1817	<i>Sequel to the English Reader: Or, Elegant Selections in Prose and Poetry: Designed to Improve the Highest Class of Learners in Reading, to Establish a Taste for Just and Accurate Composition, and to Promote the Interests of Piety and Virtue</i>	Lindley Murray
1819	<i>Grammar of the English Language, in a Series of Letters. Intended for the Use of Schools and of Young Persons in General but, more especially for the Use of Soldiers, Sailors, Apprentices, and Plough-boys.</i>	William Cobbet
1820	<i>Compendio da grammatica ingleza e portugueza para uso da mocidade adiantada nas primeiras letras</i>	Manuel José de Freitas
1820	<i>Grammatica Ingleza de Lindley Murray. Approvada pelos melhores escriptores desta lingua. Adoptada para uso da Real Academia de Marinha e Commercio da Cidade do Porto.</i>	Lindley Murray
1820	<i>A Portuguese and English Grammar, Compiled from Those of Lobato, Durham, Sane and Vieyra, and Simplified for the Use of Students</i>	Autor desconhecido
1824	<i>Grammar Simplified: Or, An Ocular Analysis of the English Language</i>	Jeremiah Greenleaf
1824	<i>The English teacher, or, Private learner's guide: containing a new arrangement of Murray's exercises and key, with the various parts of which, the corresponding notes, rules, and observations in Murray's grammar are incorporated: also, references in promiscuous exercises to the rules by which the errors are to be corrected: revised, arranged, prepared, and particularly adapted to the use of instructors and private learners. Designed to accompany and match with the Boston Stereotype Edition of Murray's exercises prepared for the use of schools.</i>	Israel Alger
1825	<i>The rudiments of English grammar: illustrated by parsing lessons: containing also a table of questions on the parts of speech, arranged in systamatic order, designed to facilitate the pupil's progress and initiate him in the principles of etymology: together with twenty-four syntactical rules, ellipsis, and a few</i>	Charles Spalding

	<i>observations on the uses of what and its</i>	
1826	<i>Rudimental Lessons in Etymology and Syntax: In which These Two Parts of Grammar are Exhibited in Parallel Columns: Carefully Adapted to the Capacity of Young Learners. Chiefly selected from Murray's grammar.</i>	Manasseh Robbins
1826	<i>Conversations on English Grammar: In a Series of Familiar and Entertaining Dialogues Between a Mother and Her Daughters</i>	Honoraria Williams
1826	<i>The American System of English Grammar: to which will soon be appended a key and exercise, developing the constructive principles of the English language, and impressing them upon the memory by exercising the judgment of the learner.</i>	James Brown
1827	<i>Arte Ingleza</i>	Guilherme Paulo Tillbury
1828	<i>An English Grammar: Comprehending the Principles and Rules of the Language, Illustrated by Appropriate Exercises, and a Key to the Exercises, Volumes 1-2</i>	Lindley Murray
1828	<i>Grammar Made Easy and Interesting; Or, a Practical Grammar of the English Language, Systematically Arranged; With Examples for Parsing, Questions for Examination, Observations for the Advanced Student, False Syntax, Punctuation, and Rules for Writing Composition</i>	H. M. Henderson
1828	<i>English Grammar: With an Improved Syntax. Part I. Comprehending at One View what is Necessary to be Committed to Memory. Part II. Containing a Recapitulation, with Various Illustrations and Critical Remarks. Designed for the Use of Schools</i>	John March Putnam
1829	<i>Murray's English Reader or pieces in prose and poetry, selected from the best writers. Designed to assist young persons to read with propriety and effect; to improve their language and sentiments; and to inculcate some of the most important principles of piety and virtue. With a few preliminary observations on the principles of good reading, improved by the addition of a concordant and synonymizing vocabulary, consisting of about fifteen hundred of the most important words contained in this work. The words are arranged in columns and placed over the sections respectively, from which they are selected; and are divided, defined, and pronounced according to the principles of John Walker</i>	Jeremiah Goodrich
1829	<i>Exercises in Grammar: Prepared for the Use of the Hartford Female Seminary</i>	Autor desconhecido
1830	<i>Grammatica Ingleza Para Uso Dos Portuguezes; reduzida a vinte e cinco lições</i>	D. Jose de Urcullu
1830	<i>A Practical Grammar of the English Language: In which the Principles Established by Lindley Murray, are Inculcated, and His Theory of the Moods Clearly Illustrated by Diagrams, Representing the Number of the Tenses in Each Mood--their</i>	Roscoe Goddard Greene

	<i>Signs--and the Manner in which They are Formed</i>	
1830	<i>The Brighton English grammar for the use of children, by the misses Miller</i>	misses Miller
1830	<i>Grammatical questions adapted to the grammar of Lindley Murray; in three parts: Part I – questions adapted to primary rules; Part II – questions adapted to subordinate rules; Part III – questions adapted to the appendix, with notes. (17<sup>th</sup> edition)</i>	Rev. Charles Bradley
1831	<i>Introduction to the English Reader, Or A Selection of Pieces: In Prose and Poetry ... To Which, by the Aid of a Key, is Scrupulously Applied Mr. Walker's Pronunciation ...</i>	Lindley Murray
1831	<i>The infant school grammar, consisting of elementary lessons in the analytical method: illustrated by sensible objects and actions</i>	B. J.
1831	<i>An Intellectual Grammar of the English language: or, The Elements of English Grammar on a Plan Adapted to the Mode of Instruction Pursued in Schools Conducted on Intellectual Principles</i>	W. M'Intyre
1831	<i>A Catechism of English Grammar; with select exercises</i>	George Milligan
1832	<i>Murray's English Grammar, revised, simplified, and adapted to the inductive and explanatory mode of instruction</i>	H. T. N. Benedict
1832	<i>Elements of English grammar: with progressive exercises in parsing</i>	John Frost
1832	<i>Interrogative grammar; in a series of progressive and practical questions: illustrating the principles of the English language and the mode of syntactical parsing</i>	Autor desconhecido
1833	<i>Elements of English Grammar Familiarly Illustrated, For The Use of Young People.</i>	A. Bobbit
1833	<i>English grammar in lectures: designed to render its principles easily adapted to the mind of the young learner, and its study entertaining</i>	Lorenzo F. Hamlin
1834	<i>English Grammar: Made Easy to the Teacher and Pupil originally compiled for the use of west-town boarding school, Pennsylvania. Fifteenth edition, corrected and much improved</i>	John Comly
1834	<i>An English Grammar Book, adapted to the younger classes of learner</i>	William Shatford
1834	<i>A Grammar of the English Language</i>	Daniel Perley
1835	<i>Murray's System of English Grammar. Improved and Adapted to the Present Mode of Instruction in this Branch of Science. Larger Arrangement.</i>	Enoch Pond
1835	<i>English Grammar in Familiar Lectures; Embracing a New Systematick Order of Parsing, a New System of Punctuation, Exercises in False Syntax, and a System of Philosophical Grammar to which are Added a Compendium, an Appendix</i>	Samuel Kirkham

	<i>and a Key to the Exercises: Designed for the Use of Schools and Private Learners</i>	
1835	<i>The youth's catechetical grammar; or, A simple illustration of the principles of the English language: adapted to the capacity of the juvenile mind; comprising a philosophical view of orthography, etymology, syntax and prosody, illustrated by appropriate exercises, designed for the improvement of youth.</i>	Eli Gilbert
1835	<i>The Young Lady and Gentleman's Guide to the Grammar of the English Language: In Verse; adapted to the use of seminaries and private families</i>	L. Alexander
1835	<i>An English grammar systematically arranged in a series of English lessons appropriately designated; and characterized by many new and important features: adapted to the capacities of youth at school and adults desirous of becoming acquainted with the principles requisite to speak and write the English language correctly; compiled from the best authorities.</i>	William Clark
1836	<i>A nova guia da conversação em inglez, e portuguez, dividida em duas partes; a primeira contendo hum vocabulario de palavras usuaes por ordem alfabética. A segunda, sessenta diálogos sobre diferentes objetos</i>	G. Hamoniere
1837	<i>Novo mestre inglez, ou Grammatica da língua ingleza para uso dos portuguezes, ensinada em vinte e cinco lições, extrahida das melhores grammaticas inglezas publicadas até hoje, e muito especialmente das de Cobbett, Murray e Siret, revista, corrigida e accrescentada por F. S. Constâncio, autor do Diccionario Critico e Etimologico da Língua Portuguesa, etc., etc., etc.,</i>	Francisco Solano Constancio
1837	<i>Rudiments of English Grammar for the use of schools</i>	Alexander Reid
1839	<i>Progressive Exercises in English Grammar, Parte I. Containing the principles of analysis, English parsing.</i>	Richard Green Parker, Charles Fox
1839	<i>An epitome of English grammar; calculated to facilitate the study of the English language, with questions for examination at the end of each division; and an appendix, containing exercises in parsing; designed for the younger classes of learners.</i>	J. W. R.
1840	<i>A new grammar of the Portuguese and English and English and Portuguese languages, arranged on a philosophical system; containing a list of verbs and nouns spelt alike, but differently pronounced, and also a useful appendix</i>	Luiz Francisco Midosi
1840	<i>The elements of English grammar, in which the complicated matter of the other grammars is expunged, and the whole simplified and rendered more easy to be acquired by a pupil</i>	Edward Ward Foster (Professor of language)
1841	<i>The English Language</i>	R. G. Latham
1842	<i>O Novo curso pratico, analytico, theorico e synthetico de língua ingleza por Th. Robertson, “traduzido e applicado á</i>	George Gibson

	<i>língua portuguesa, por Antonio Francisco Dutra e Mello e João Maximiano Mafra”</i>	
1842	<i>The etymology and syntax of [L.] Murray's English grammar systematically arranged and containing much additional matter, with copious exercises and directions for parsing.</i>	Charlotte Kennion
1843	<i>Guia da Conversação Português-Inglez para Uso dos Viajantes e dos Estudantes por J. I. Roquete, Autor do Novo Dicionário Português-Francês, Contendo um Vocabulario das Palavras Usuaes das Conjungações Applicadas das Phrases Familiares e Elementares; Diálogos, dos Idiotismos, Provérbios, Modelos de Cartas, Bilhetes e Concordância das Moedas, Pesos e Medidas de França e de Portugal.</i>	J. I. Roquete
1843	<i>Simmonite's Juvenile grammar of the English language: an abridgment of the Practical Self-Teaching Grammar Comprising Orthography, Etymology, Syntax, And Prosody With Exercises And Illustrations; Also, An Introductory System Of Composition For The Use of Schools</i>	William Joseph Simmonite
1843	<i>Elementos de Conversação nas Línguas Portuguesa, Ingleza, Franceza e Allemã, Começando pelas Palavras mais Triviaes na Conversação, e Continuando com Phrases Simples até Chegar á Diálogos Completos.</i>	João Henrique Freese
1844	<i>Primeiras regras da língua inglesa, tirada dos melhores autores, e adaptadas ao uso da mocidade brasileira</i>	Guilherme Paulo Tillbury
1846	<i>Language of the English or the grammarian's text book, in which the principles and practice of the language are illustrated and explained, accompanied with a complete course of exercises adapted to all classes of learners, with logical, philosophical, inductive and practical observations for the middle and higher classes of schools and arranged with a view to embody the researches and decisions at the most eminent grammarians, for the use of private students.</i>	B. T. Timeson
1846	<i>Introductory Lessons in English Grammar</i>	Noble Butler
1846	<i>The First Lines of English Grammar: Being a Brief Abstract of the Author's Larger Work: Designed for Young Learners</i>	Goold Brown
1847	<i>The young grammarian: For the use of beginners in the study of English grammar</i>	Charles Walton Sanders, Joshua Chase Sanders
1847	<i>Progressive Exercises in English Grammar, Part II. Containing the principles of the Synthesis or Construction of the English Language</i>	Richard Green Parker; A. M. Charles Fox
1847	<i>Gradual lessons in grammar, or, Guide to the construction of the English language, by the analysis and composition of sentences</i>	David Bates Tower
1847	<i>The Principles of English Grammar: Comprising the Substance of the Most Approved English Grammars Extant, with Copious Exercises in Parsing and Syntax; and an Appendix of Various and Useful Matter. For the Use of Schools</i>	Peter Bullions



1848	<i>Practical Grammar: A Grammar of the English Language, on an Improved Plan; in which the principles of the science are clearly and briefly stated, and their application in practice is made familiar by copious and appropriate exercises, adapted to the use of schools and private learners.</i>	Caleb Farnum (Jr.)
1848	<i>Weld's English Grammar illustrated by exercises in composition, analyzing and parsing (20<sup>th</sup> edition)</i>	Allen Hayden Weld
1848	<i>The elements of English grammar</i>	William Harvey Wells
1849	<i>Practical Lessons in English Grammar and Composition; for Young Beginners: Being an Introduction to "The Principles of English Grammar," with Copious Exercises, and Directions for Their Use (11<sup>th</sup> edition)</i>	Peter Bullions
1850	<i>The English Language in Its Elements and Forms</i>	William Chauncey Fowler
1850	<i>Series of Easy Lessons in English Grammar Embracing The Leading Principles Of The Language, As Unfolded By Noah Webster; Together With Appropriate Illustrations And Exercises, For The Use Of Young Learners.</i>	G. A. Baker, Noah Webster
1850	<i>Aunt Jane's grammar. Question and answer for the use of schools and families</i>	Elizabeth Warren (miss.)
1850	<i>Theory and Practice teaching or, the motives and methods in good school-keeping</i>	David P. Page
1850	<i>A System of English Grammar with Numerous Exercises Progressively Arranged. For the use of Schools and Private Students</i>	John White
1851	<i>A grammar of the English Language abridged from the 47<sup>th</sup> edition of Lindley Murray's Grammar and revised according to present usage by R. B. Fitz Gibbon</i>	R. B. Fitz Gibbon
1851	<i>A Hand-Book of the English Language, for the Use of Students of the Universities and Higher Classes of Schools</i>	R. G. Latham
1853	<i>Grammar made easy, for beginners</i>	Sarah L. Guernsey
1854	<i>English Grammar: Abridged, Simplified and Made Easy</i>	M. G. Doughty
1855	<i>Nueva gramática inglesa reducida a veinte y siete lecciones, considerablemente aumentada y corregida por su autor, Don José de Urcullu, Caballero de la Orden de Cristo de Portugal; socio corresponsal de las Sociedades Jeograficas de Paris, de Londres y Rio Janeiro; y autor de varias obras españolas y portuguesas.</i>	José de Urcullu
1855	<i>O novo guia da conversação em portuguez e inglez, ou Escolha de diálogos familiares sôbre vários assumptos; precedido de um copioso vocabulario de nomes proprios, com a pronuncia figurada das palavras inglezas, e o acento prosodico nas portuguezas, para se poder aprender com perfeição e a inda</i>	José da Fonseca e Pedro Carolino

	<i>sem mestre, qualquer dos dous idiomas. Offerecido à estudiosa mocidade portuguesa e brasileira por José da Fonseca e Pedro Carolino.</i>	
1855	<i>A First Class Reader; Consisting of Extracts, in Prose and Verse, with Biographical and Critical Notices of the Authors. For the Use of Advanced Classes in Public and Private Schools.</i>	George Stillman Hillard
1855	<i>English grammar, or, An exposition of the principles and usages of the English language</i>	John Seely Hart
1855	<i>The home grammar. Illustrated with engravings</i>	David Bogue
1855	<i>The Youth's Grammar; Or, Easy Lessons in Etymology</i>	Frederick William Ricord
1855	<i>A Practical Grammar, in which Words, Phrases, and Sentences are classified, according to their offices, and their relation to each other: illustrated by a complete system of Diagrams.</i>	Stephen Watkins Clark
1855	<i>First lessons in language, or, Elements of English grammar</i>	David Bates Tower, Benjamin Franklin Tweed
1855	<i>Grammatica Ingleza</i>	Marcus Dalhanty
1856	<i>A Cathecism of English Grammar on an Entirely New and Improved principle – London</i>	T. Moody
1856	<i>The first lines of English grammar, being a brief abstract of the 'Institutes of English grammar' designed for young learners.</i>	Goold Brown
1856	<i>Novo Curso Pratico, Analytico, Theorico e Synthetico da Língua Ingleza por T. Robertson applicado á Lingua Portuguesa por Policarpo Wake, professor da Lingua Ingleza</i>	Policarpo Wake
1856	<i>Nuevo Método del Dr. Ollendorff, adaptado al Ingles</i>	Eduardo Benot
1857	<i>A catechism of English grammar on an entirely new and improved principle</i>	T. Moody
1857	<i>Método para aprender a ler, escribir y hablar el Inglés</i>	Ramon Palenzuela; Juan Carreño
1858	<i>English Grammar; Including the principles of grammatical analysis.</i>	Charles Peter Mason
1858	<i>An Epitome of English Grammar Intended for Schools and Private Families</i>	George W. Bartle
1859	<i>Practical English grammar for the Use of Schools and Private Families</i>	James Hutchinson (M.A.)
1860	<i>A practical grammar of Portuguese and English: exhibiting, in a series of exercises in double translation, the idiomatic structure of both languages as now written and spoken,</i>	Rev. Alexsander James Donald D'Orsey

	<i>adapted to Ollendorf's System.</i>	
1860	<i>Tower's common school grammar: with models of clausal, phrasal, and verbal analysis and parsing; gradually developing the construction of the English sentence</i>	David Bates Tower
1861	<i>Compendio da Grammatica Ingleza</i>	Eduardo Grauert
1861	<i>A Comprehensive Grammar of the English Language, for the use of schools</i>	Simon Kerl
1861	<i>Método para aprender a leer, escribir y hablar el Inglés, segun el sistema de Ollendorf: com um tratado de pronunciacion al principio y um apêndice importante al fin, que sirve de complemento a la obra.</i>	Ramon Palenzuela y Juan de La C. Carreño
1861	<i>The Study of the English Language an Essential Part of a University Course: an Extension of a Lecture Delivered at the Royal Institution of Great Britain, February 1, 1861. With Coloured Language – Maps of the British Yales and Europe.</i>	Alexsander J. D. D'Orsey
1862	<i>The Institutes of English Grammar, Methodically Arranged: With Forms of Parsing and Correcting, Examples for Parsing, Questions for Examination, False Syntax for Correction, Exercises for Writing, Observations for the Advanced Student, Methods of Analysis, and a Key to the Oral Exercises: to which are Added Four Appendixes: Designed for the Use of Schools, Academies, and Private Learners</i>	Goold Brown, Henry Kiddle
1862	<i>A Class Book in English Grammar and Analysis</i>	Z. M. Chandler
1863	<i>Grammatica pratica da lingua inglesa</i>	Philippe da Motta de Azevedo Corrêa
1863	<i>English grammar for the use of the junior classes in schools</i>	Rev. William Kirkus
1863	<i>English Composition, Argumentative and General, Reports, Letters, Abstracts, and Mental Philosophy, in a Graduated Series of Practical Lessons and Exercises; Intended for the Upper Classes in Schools, as well as for Private Students, and Forming Part Third of Progressive English Composition</i>	Richard Hiley
1864	<i>An elementary Grammar of the English language</i>	E. D. Hill
1864	<i>The principles of English Grammar Comprising the Substance of All the Most Approved English Grammars Extant, Briefly Defined, and Neatly Arranged; with Copious Exercises in Parsing and Syntax</i>	William Lennie
1865	<i>Nueva Gramática Inglesa. Curso Teórico-Práctico</i>	J. J. Braun
1865	<i>Louisiana English Grammar</i>	Autor desconhecido

1866	<i>An easy grammar for the use of schools</i>	Mrs. Capp
1866	<i>Fallais Inglez? or Do you speak English?: Un manual para o uso de principiantes que querem aprender a fallar breve e praticamente. Com apontamentos na pronuncia ingleza</i>	De Vries, Ibarra e ca.
1866	<i>Analytical and Practical Grammar of the English Language, Revised, Corrected, and Improved</i>	Peter Bullions
1867	<i>A Vocabulary of the English &amp; Portuguese Languages, with accented pronunciation. Novo vocabulário das línguas ingleza e portugueza, com a pronúncia figurada; contendo também uma introdução a conversação inglesa, e um resumo da grammatica e das particularidades da língua inglesa.</i>	William R. Esher
1868	<i>A Practical Grammar of Portuguese and English, exhibiting in a series of exercises in double translation, the idiomatic structure of both languages as now written and spoken</i>	Alexsander J. D. D'Orsey
1868	<i>First Lessons in English Grammar</i>	S. W. Clark
1868	<i>First Book in English Grammar</i>	G. P. Quackenbos
1869	<i>A parser and analyzer for beginners with diagrams and suggestive pictures</i>	Francis Andrew March
1869	<i>New Guide to Modern Conversations in English and Portuguese; Or, Dialogues on Ordinary and Familiar Subjects for the Use of Travellers and Students of Either Nation</i>	Bellenger
1869	<i>An Elementary Grammar of the English Language: For the Use of Schools</i>	Thomas Wadleigh Harvey
1870	<i>Selecta anglo-americana, ou collecção de trechos escolhidos dos melhores prosadores e poetas inglezes e americanos, arranjados para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro II</i>	Philippe da Motta de Azevedo Corrêa
1870	<i>Chave dos exercicios da grammatica pratica da lingua inglesa</i>	Philippe da Motta de Azevedo Corrêa
1870	<i>Clark's Normal Grammar—Analytic and Synthetic. A Practical Grammar, in which Words, Phrases, and Sentences are classified according to their offices, and their various relations to each other illustrated by a Complete System of Diagrams.</i>	S. W. Clark
1870	<i>The Normal Grammar: analytic and synthetic. illustrated by diagrams.</i>	Stephen Watkins Clark
1870	<i>Synonyms and Antonyms</i>	C. J. Smith
1870	<i>Chrestomathia da Lingua Ingleza</i>	J. C. Rodrigues
1870	<i>A Shorter Course in English Grammar</i>	Simon Kerl

1871	<i>On the classification of languages</i>	Gustão Oppert
1871	<i>Word-analysis: A Graded Class-book of English Derivative Words, with Practical Exercises in Spelling, Analyzing, Defining, Synonyms, and the Use of Words</i>	William Swinton
1872	<i>A Progressive Grammar of the English Tongue, based on the results of modern Philology</i>	William Swinton
1872	<i>Word-book of English Spelling, Oral and Written: Designed to Attain Practical Results in the Acquisition of the Ordinary English Vocabulary, and to Serve as an Introduction to Word-analysis</i>	William Swinton
1872	<i>Clark's English Grammar for Beginners, introductory to the Normal Grammar.</i>	Stephen Watkins Clark
1872	<i>Clark's Brief English Grammar</i>	Stephen Watkins Clark
1873	<i>Novo Methodo pratico e facil para se aprender a Lingua Ingleza segundo os princípios de F. Ahn, modificado e adaptado á língua portuguesa por P. Junior</i>	P. Junior
1873	<i>Analysis of the English Sentence, designed for advanced classes in English Grammar.</i>	A. S. Welch
1873	<i>The Philology of the English Tongue</i>	Jean Earle
1873	<i>English grammar, Parte 1</i>	William Tidmarsh
1874	<i>Clark's easy lessons in language</i>	Stephen Watkins Clark
1874	<i>Word Primer: A Beginner's Book in Oral and Written Spelling</i>	William Swinton
1875	<i>Principles of English Grammar, Defined and Illustrated: To which are Added Copious Exercising in Parsing, and False Syntax for Correction: Designed for the Use of Schools and Private Learners</i>	A.H. Pounsford & Company
1875	<i>Handbook of the English Language</i>	R. G. Latham
1875	<i>School Composition: being advanced language-lessons for grammar schools</i>	William Swinton
1875	<i>English Grammmar</i>	Richard Morris
1876	<i>A Brief English Grammar with Illustrations and Diagrams</i>	Stephen Watkins Clark
1876	<i>The pictorial grammar, by Alfred Crowquill</i>	Alfred Henry Forrester

1876	<i>School Compositions ...</i>	William Swinton
1876	<i>The pictorial grammar</i>	Alfred Henry Forrester
1877	<i>Grammatical diagrams defended and improved with directions for their proper construction and application; accompanied by a comprehensive outline of classification, complete scheme of examples for practice</i>	Frederick S. Jewell
1877	<i>A Drill Book in English Grammar for the Use of Schools</i>	David Sands Wright
1871	<i>Word-analysis: A Graded Class-book of English Derivative Words, with Practical Exercises in Spelling, Analyzing, Defining, Synonyms, and the Use of Words</i>	William Swinton
1877	<i>English composition and Rhetoric</i>	Alexander Bain
1877	<i>Easy lessons in English grammar</i>	Lionel Edwardes
1878	<i>Prosodia ingleza, um “novo methodo para aprender a pronunciar e fallar com facilidade todas as palavras da língua ingleza”</i>	Jasper L. Harben
1878	<i>Grammatica theorica e pratica da língua ingleza, ou methodo facil para aprender a língua ingleza.</i>	P. Sadler
1878	<i>English&amp;Portuguese</i>	AntonioVieyra
1879	<i>A Grammar Containing the Etymology and Syntax of the English Language: For Advanced Grammar Grades, and for High Schools, Academies, Etc</i>	William Swinton
1879	<i>A School Manual of English Composition</i>	William Swinton
1879	<i>New Word-analysis, Or, School Etymology of English Derivative Words: With Practical Exercises in Spelling, Analyzing, Defining, Synonyms, and the Use of Words</i>	William Swinton
1879	<i>An Introduction of the Rhythmic and Metric of the Classical Languages</i>	J. H. Schmidt
1880	<i>A School Manual of English Composition: For Advanced Grammar Grades, and for High Schools, Academies, Etc</i>	William Swinton
1880	<i>Grammatica Ingleza Theorica e Pratica. Redigida sob um plano inteiramente novo e comprehendendo um curso completo de exercicios sobre a etymologia e syntaxe. Por Jacob Bensabat, author de um novo methodo pratico para aprender a lêr, escrever e fallar a língua ingleza, de um novo dicionário inglez-portuguez, de um novo methodo de leitura e tradução ingleza</i>	Jacob Bensabat

1880	<i>Practical Lessons in English</i>	J. M. B. Sill
1880	<i>Novo methodo leitura e tradução ingleza.</i>	Jacob Bensabat
1880	<i>Grammática ingleza e exercicios methodicos: para uso das escolas</i>	J. Eduard Von Hafe
1880	<i>An Elementary Grammar of the English Language</i>	John Seely Hart
1883	<i>Grammatica preparatoria da infancia por perguntas e respostas: Theoria e applicação.</i>	Jacob Bensabat
1883	<i>Grammar and Analysis Made Easy and Attractive by Diagrams</i>	Frank Van Buren Irish
1883	<i>Excelsior elementary studies in English grammar: with numerous examples and exercises in analysis and parsing: designed for schools and academies</i>	W.H. Sadlier
1884	<i>Elements of Grammar: With Practical Exercises in the Correct Use of Language: Containing Also Analysis and Synthesis of Sentences, and a Complete System of Diagrams</i>	Calvin Patterson
1884	<i>Normal Language Lessons</i>	S. J. Sornberger
1885	<i>Graduated English reader. Estrada suave para o perfeito conhecimento da lingua ingleza mediante excerpts escolhidos e gradativamente coordenados dos melhores autores ingleses e norte-americanos para uso de seus discípulos</i>	James Edwin Hewitt
1886	<i>Elements of Grammar and Composition: Including Analysis and Synthesis of Sentences, and a Complete System of Diagrams</i>	Calvin Patterson
1888	<i>First Lessons in English</i>	Alfred Hix Welsh
1889	<i>A New English Grammar: Containing a Critical Demonstration of the Definitions of the Parts of Speech, the Moods and Tenses of Verbs, and the Rules and Notes of Syntax</i> ...	John Carroll
1890	<i>First lessons in English Grammar</i>	Simon Kerl
1890	<i>First Lessons in English Grammar: Used by the Brothers of the Christian Schools</i>	Christian Brothers
1890	<i>Principles of English Grammar: Used by the Brothers of the Christian Schools</i>	John P. Murphy
1890	<i>Lessons in English: grammar and composition</i>	C. C. Long
1891	<i>Elementary Lessons in English</i>	Nelly Lloyd Knox-Heath

1896	<i>Lessons in English: Book 1. Practical Grammar and Composition Based Upon the Science of the Sentence, Livro 1</i>	Alonzo Reed
1896	<i>English Grammar for Beginners with Language ...</i>	Jonathan Rigdon
1898	<i>Lessons in English ...</i>	James N. Patrick
1898	<i>Lessons in Grammar for Schools and Teachers' Institutes</i>	James N. Patrick

**Anexo 5: Quadro comparativo dos conteúdos e livros recomendados por Programa de Ensino publicado entre 1850 e 1898.**

<b>Programa de ensino (ano)</b>	<b>lei de base</b>	<b>anos de inglês X francês</b>	<b>indicação de conteúdo</b>	<b>Livros indicados</b>
1850	Regulamento n. 62, de 01 de fevereiro de 1841	Francês: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º Inglês: 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º	Indicação de páginas, linhas ou versos a serem lidos por ano	História Romana, de Goldsmith; Selecta, de Ermeler; Selecta, de Blair; Ensaio sobre a Crítica, de Pope; Paraíso Perdido, de Milton
1856	Portaria n. 52, de 24 de janeiro de 1856	Francês: 1º, 2º, 3º Inglês: 2º, 3º, 4º	Regras de gramática, tradução, versão e composição de temas	<i>History of Rome</i> , de Goldsmith; Gramática inglesa, sem indicação; <i>Class Book</i> , de Blair; Trechos Escolhidos, de Milton
1858	Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857	Francês: 1º, 2º, 3º Inglês: 2º, 3º, 4º, 5º	Compreensão simples da gramática; leitura e versão; Composição e conversação.	<i>History of Rome</i> , de Goldsmith; Curso de língua inglesa, de Robertson; <i>Class Book</i> , de Blair
1862	Decreto n. 2.883, de 01 de fevereiro de 1862	Francês: 1º, 2º, 3º Inglês: 2º, 3º, 4º, 5º	X	<i>English spelling book</i> , de Murray; Guia de Conversação, de Clifton, <i>History of Rome</i> , de Goldsmith; <i>First-class reader</i> , de George Stillman Hillard
1877	Decreto n. 6.130, de 01 de março de 1876	Francês: 2º, 3º Inglês: 5º	Gramática, temas, versão de prosadores e poetas portugueses e ingleses; Conversação	Grammatica Ingleza de Fillipe da Motta de Azevedo Corrêa; <i>Petit cours de versions</i> , de Sadler; <i>National Fifth</i>



				<i>Reader</i> , de Parker e Watson; <i>Selecta Nacional</i> , de F. J. Caldas Aulete, <i>Selecta de Poesias Sacras</i> , do Pe. Caldas; Ensaio sobre a Crítica, de Pope; <i>The Vicar of Wakefield</i> , de Goldsmith; Robin Crusoe, de Defoe; Suspiros poéticos, de Magalhães; Fastos da Igreja, de Rabello da Silva; Da Educação, de Garret
1878	Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878	Francês: 1º, 2º  Inglês: 3º, 4º	Gramática, temas, leitura, tradução, versão de prosadores e poetas portugueses e ingleses; Conversação; Desenvolvimento das regras de lexicologia e syntaxe.	Grammatica pratica da língua inglesa, de Fillipe da Motta de Azevedo Corrêa; Vocabulário e Diálogos, de Sadler, <i>Petit cours de versions</i> , de Sadler, <i>History of Greece</i> , de Goldsmith, <i>The Vicar of Wakefield</i> , de Goldsmith, <i>National Fifth Reader</i> , de Parker e Watson; <i>Selecta Nacional</i> , de F. J. Caldas Aulete, <i>Essays on criticism</i> , de Pope; Robin Crusoe, de Defoe; Fastos da Igreja, de Rabello da Silva; e Da Educação, de Garret
1882	Decreto n. 8051, de 24 de março de 1881	Francês: 2º, 3º  Inglês: 4º, 5º	Gramática: estudo das raízes; temas: leitura, recitação, análise e versão de prosadores e poetas ingleses e portugueses, Conversação, Notícia sucinta da origem, desenvolvimento e índole da língua inglesa.	Grammatica pratica da língua inglesa, de Fillipe da Motta de Azevedo Corrêa; <i>The National Second Reader</i> , de Parker e Watson, <i>Manuel de Phrases</i> , de Percy Sadler; Dicionário inglês-portuguez e portuguez-inglez, de Lacerta; dicionário inglez-francez e francez-inglez de Spiers
1892	Decreto n. 1075, de 22 de novembro	Francês: 1º, 2º, 3º	Gramática, leitura, tradução, versão e exercícios de	Pequena grammatica, de Bensabat; <i>Petit Cours de versions</i> , de Percy

	de 1890	Inglês (opcional): 3º, 4º, 5º	conversação, com gradação maior a cada ano	Sadler; <i>Graduated Reader</i> , de J. Hewitt; <i>Selecta</i> , de Herrig; <i>Seleção litteraria</i> , de Fausto Barreto; dicionário de Alfredo Elwes e de um drama de Shakespeare, escolhido a cada ano pelo professor
1893	Decreto n. 1194, de 28 de dezembro de 1892	Francês: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º  Inglês: 3º, 4º, 5º, 6º, 7º	Gramática, leitura, tradução, versão e exercícios de conversação, com gradação maior a cada ano; Exercícios copiosos sobre todas as regras ensinadas na teoria.	Pequena grammatica, de Bensabat; <i>Petit Cours de versions</i> , de Percy Sadler; <i>Graduated Reader</i> , de J. Hewitt; <i>Selecta</i> , de Herrig; <i>Seleção litteraria</i> , de Fausto Barreto; dicionário de Alfredo Elwes e de um drama de Shakespeare, escolhido a cada ano pelo professor
1895	Decreto n. 1652, de 15 de janeiro de 1894	Francês: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º  Inglês: 3º, 4º, 5º, 6º, 7º	Gramática, leitura, tradução e versão; Exercícios de conversação,	Gramática de Bensabat; Primeiros Passos, de James Hewitt; <i>Graduated English Reader</i> , de J. Hewitt; dicionário de Castro de la Fayette; Auctores contemporâneos, de J. Ribeiro
1898	Decreto n. 2857, de 30 de março de 1898	Francês: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º  Inglês (opcional): 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º	Ensino da gramática a propósito das lições; Lições seriadas, abraçando, em frases conexas, a vida diária; Tradução; Exercícios práticos e teóricos acompanhando as lições do livro exercícios de conversação e composições Crítica literária oral e escrita feita pelos alunos	Primeiros Passos, de Hewitt; Sadler; Pequena grammatica, de Bensabat; <i>The English Reader</i> , de Hausknecht; <i>The English Student</i> ; <i>Graduated English Reader</i> , de J. Hewitt; Herrig

Fonte: Coleção de Leis do Brasil Império e República; VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 1-183 (quadro feito pela autora da tese)

**Anexo 6: Relação de professores catedráticos de inglês do Collegio de Pedro II, no século XIX**

<b>Nome do Professor</b>	<b>Ano de nomeação</b>
Dio Maze	1839
José Luiz Alves	1844
Guilherme Fairfax Norris	1848
José André Garcia Ximenes	1848
Dr. Ernesto Ferreira França	1852
Phillipe Maria da Motta de Azevedo Corrêa	1860
Dr. Custódio Américo dos Santos	1879
Alfredo Alexander	1883
Dr. Guilherme Affonso de Carvalho	1890

Fonte: VECCHIA; LORENZ, 1998, p. 405-408